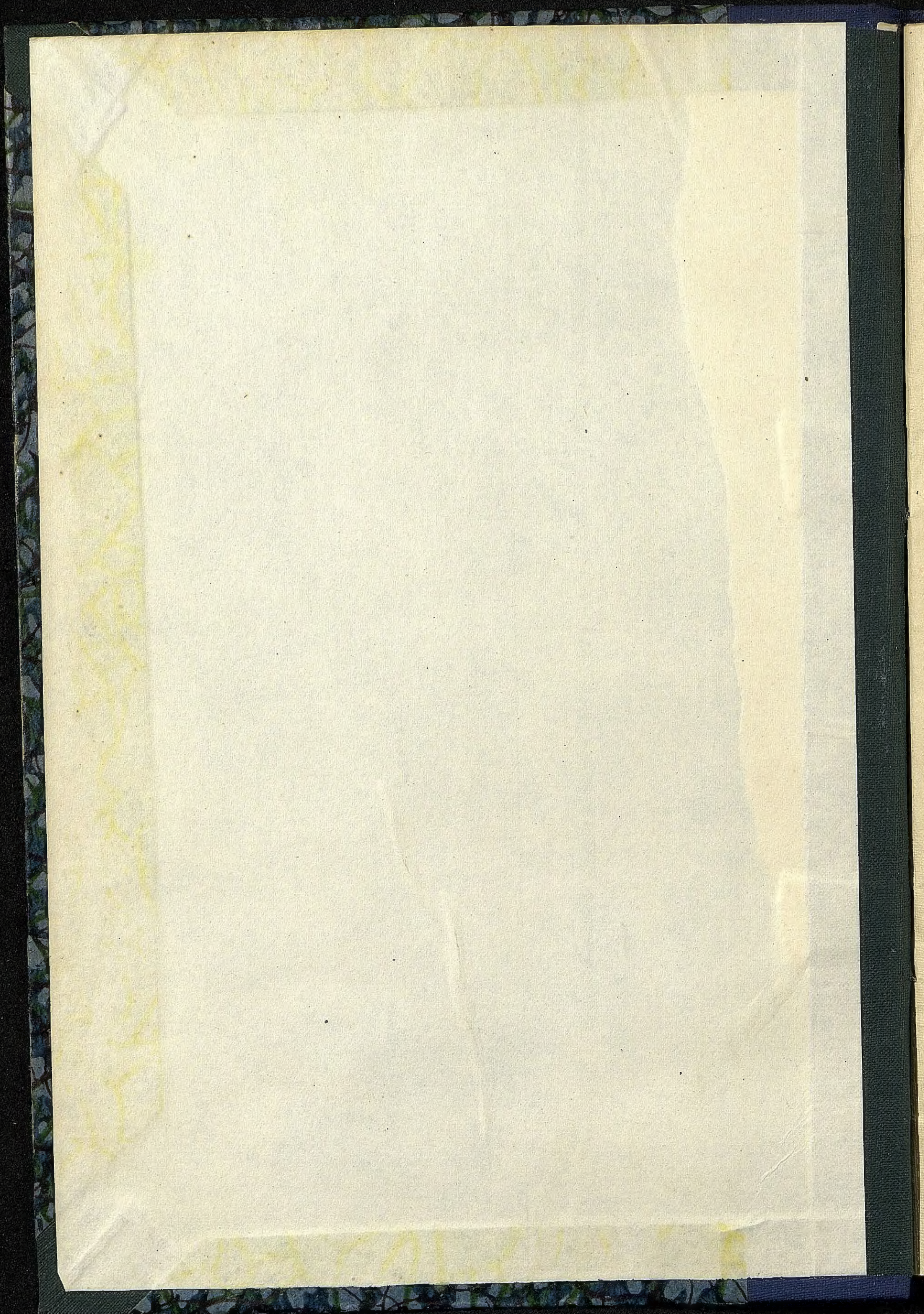
КЪ ВОПРОСУ
ОБЪ
УЛУЧШЕНІИ ПРЕПОДАВАНІЯ
РУССКАГО ЯЗЫКА ВЪ ГИМНАЗІЯХЪ
ВЪ СВЯЗИ СЪ ПИСЬМЕННЫМИ УПРАЖНЕНІЯМИ.

Ю. Н. Верещагина

Отдѣльный оттискъ изъ «Филологическихъ Записокъ».

ВОРОНЕЖЪ.
Въ Типографіи В. И. Исаева.
1889.



КЪ ВОПРОСУ
ОБЪ
УЛУЧШЕНІИ ПРЕПОДАВАНІЯ
РУССКАГО ЯЗЫКА ВЪ ГИМНАЗІЯХЪ
ВЪ СВЯЗИ СЪ ПИСЬМЕННЫМИ УПРАЖНЕНІЯМИ.

Ю. Н. Верещагина.

Отдѣльный оттискъ изъ «Филологическихъ Записокъ».

ВОРОНЕЖЪ.
Въ Типографіи В. И. Исаева.
1889.

Дозволено Цензурой. Москва, 30 сентября 1889 г.

ЗАМѢТКА

КЪ ВОПРОСУ ОБЪ УЛУЧШЕНІИ ПРЕПОДАВАНІЯ РУССКАГО ЯЗЫКА ВЪ ГИМНАЗІЯХЪ ВЪ СВЯЗИ СЪ ПИСЬМЕННЫМИ УПРАЖНЕНІЯМИ.

«Годы истрачиваются видимо понапрасну, со вредомъ для ума учащихся,—и все-таки вѣра въ пользу схоластическихъ затѣй, какъ и вѣра въ жизненную силу безжизненнаго навыка, владычествуетъ коегдѣ чуть не исключительно. Надобно же, однако, наконецъ отречься отъ того и другого и всюду повести изученіе языка путемъ естественнымъ и полезнымъ».— Срезневскій: «Объ изученіи родного языка».... Рус. Пед. Вѣст. 1860 г. т. IV, № 11, стр. 173.

Въ настоящее время въ педагогическомъ мірѣ ни въ какомъ кружкѣ нѣтъ такого разногласія, какъ между преподавателями русскаго языка и словесности. Они не могутъ единодушно согласиться ни въ матеріалѣ, ни въ цѣли, ни въ способахъ преподаванія. Само собою разумѣется, что начальственныя предписанія строго держаться опредѣленной программы и руководства не могутъ повести къ соглашенію. Они въ состояніи привести все къ внѣшнему единству, но будетъ ли какая либо польза отъ такого преподаванія? Какъ заставить учителя преподавать то, въ пользѣ чего онъ самъ не убѣжденъ? Если его личность имѣетъ весьма важное

значеніе въ преподаваніи, чего никто не станетъ отрицать, то какимъ же образомъ, безъ вреда для самаго дѣла, будутъ подавлять ее навязываньемъ чужихъ взглядовъ? Такое преподаваніе будетъ совершенно противоестественнымъ, мертвымъ, машинальнымъ, и потому скорѣе вреднымъ, чѣмъ полезнымъ. Тутъ возможно только свободное соглашеніе, а для него существуетъ только одинъ исходъ — обстоятельное литературное изложеніе разныхъ взглядовъ, опытовъ, соображеній, чтобы видѣть, кто и какъ ведетъ дѣло преподаванія. Пусть всѣ эти сообщенія выяснятся вмѣстѣ съ методами, которыя до сихъ поръ вырабатывались разными личностями *),—тогда, по крайней мѣрѣ, будетъ довольно матеріаловъ, чтобы сдѣлать какой либо общій выводъ. Тогда начинающимъ педагогамъ будетъ изъ чего выбирать для собственныхъ опытовъ и для дальнѣйшей разработки той или другой методы.

Вотъ какія соображенія, высказанныя однимъ изъ выдающихся нашихъ педагоговъ [1]) побуждаютъ меня взяться за перо: мнѣ хотѣлось бы путемъ публичнаго обсужденія выяснить причины и характеръ тѣхъ недостатковъ въ практикуемыхъ теперь способахъ преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ, которые мнѣ, въ качествѣ учителя словесности, удалось подмѣтить и которые, по крайней мѣрѣ до нѣкоторой степени, могутъ быть, кажется, устранены способомъ, едва-

---

*) Страницы «Фил. Зап.» всегда открыты для передачи подобныхъ мнѣній, соображеній и замѣтокъ, каковыхъ въ изданіи «Филологич. Записокъ» до сихъ поръ набралось довольно. Желательно, чтобы и общество г.г. Петербургскихъ преподавателей своими трудами по установкѣ преподаванія русскаго языка примкнуло къ нашему спеціальному органу, имѣющему прямою цѣлію разработку вопросовъ по языкознанію вообще и такъ близко стоящему къ учебнымъ заведеніямъ.

Ред.

[1]) Стоюнинъ: «О преподаваніи русской литературы». 4-е изд. Петерб. 1879 г., стр. 2.

Ав.

ли предусмотрѣннымъ въ нашей учебной литературѣ. Другимъ обстоятельствомъ, побуждающимъ меня представить предлагаемую замѣтку, служитъ приглашеніе, обращенное ко всѣмъ преподавателямъ русскаго языка — отъ лица одного изъ собраній петербургскихъ учителей русскаго языка, происходившаго прошлою осенью при Педагогическомъ музеѣ.

Констатируя фактъ ежегоднаго пониженія уровня преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ, означенное собраніе рѣшило заняться въ текущемъ году вопросомъ о поднятіи этого преподаванія—и пригласило къ участію въ этихъ занятіяхъ вообще всѣхъ желающихъ преподавателей русскаго языка.

Чтобы какъ нибудь, совершенно невзначай, не дать повода къ упреку въ односторонности пониманія или освѣщенія излагаемыхъ мною фактовъ современнаго преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ—я предоставлялъ тамъ, гдѣ это оказывалось возможнымъ, говорить за себя болѣе или менѣе признаннымъ педагогическимъ и ученымъ авторитетамъ.

I.

«Понятіе мертваго предполагаетъ о прежде существовавшей жизни, понятіе же жизни не предполагаетъ понятія о прежде существовавшей мертвой природѣ. Мертвое въ настоящее время образуется только тамъ, гдѣ существовало живое, слѣдовательно оно не можетъ быть признано первоначальнымъ».

Прейеръ: «Элементы общей физіологіи».—Рус. перев. проф. Тарханова—С.-Петерб. 1885 г. стр. 100.

Членораздѣльную рѣчь можно назвать теперь наслѣдственнымъ свойствомъ человѣка, которому врождена и наклонность говорить именно такимъ, а не инымъ языкомъ [2]). Духъ человѣка развивается и образуется въ формѣ языка, такъ какъ этотъ послѣдній служитъ не только средствомъ сообщенія и выраженія мыслей, но и средствомъ развитія способности усвоенія и пониманія этихъ мыслей. Благодаря языку, люди способны мыслить о томъ, чего безъ его посредства они не могли бы мыслить; языкъ есть форма и метода мышленія, отъ которой зависитъ развитіе и образованіе самой мысли. Каждый народъ въ своемъ языкѣ представляетъ опредѣленную особенность этой формы и методы мышленія, которая является продуктомъ долговременнаго развитія. Она облагораживаетъ, идеализируетъ, расширяетъ и сокращаетъ процессъ образованія мыслей и производитъ все это тѣмъ съ большимъ успѣхомъ, чѣмъ больше и долѣе развивался народъ [3]). Отсюда ясно, что въ твер-

---

[2]) Preyer: «Die Seele des Kindes». Zweite Auflage. Leipzig. 1884, pag. 330.

[3]) Lazarus: «Das Leben der Seele». Berlin, 1856. II. 162—164 pag. Cp. Schmid's Encyklopädie des gesammten Erziehungs und Unterrichtswesens». 2 Aufl. Gotha 1881. Vierter Band, p. 1135: Wie sich der Sinn der Sprache erweitert, so der Sinn des Volkes. Daher die hohe culturgeschichtliche Bedeutung der Redner, Schriftsteller und besonders

домъ знаніи родного языка можно видѣть не средство только, но цѣль, важную для всякаго образованнаго человѣка, вполнѣ понимающаго значеніе двухъ великихъ идей: отечество и слово [4]). Родной языкъ такъ сросся съ личностью каждаго, что учить ему значитъ вмѣстѣ и развивать духовныя способности учащагося [5]), —вотъ почему онъ долженъ быть главною основою и общей нашей образованности и образованія каждаго изъ насъ, такъ чтобы въ немъ они сосредоточивались и отъ него зависѣли [6]). Таково педагогическое значеніе роднаго языка для современной науки и патріотическаго чувства.

Казалось бы, что при такомъ важномъ педагогическомъ значеніи, программа преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ должна быть особенно ясною, опредѣленною и цѣлесообразною, а исполненіе ея при достаточныхъ средствахъ должно отличаться особенною точностью и совершенною сознательностью, для того чтобы съ успѣхомъ выполнить обязательныя требованія окончательнаго испытанія. Удовлетворительны ли однако въ этомъ смыслѣ существующая программа и ея исполненіе? Едва-ли! «Сказать, что юношамъ, оканчивающимъ курсъ, такъ называемаго гимназическаго ученія, по русскому языку и словесности, здѣсь дается все, что имъ послѣ будетъ необходимо нужно, и не дается ничего ненужнаго, лишняго, по возрасту учениковъ безполезнаго и даже вреднаго, мнѣ кажется,—нельзя. Кажется,

---

der Dichter, welche ihre Muttersprache mit neuen Wendungen—Tropen—mit neuen Symbolen und Bildern bereichern, die eine lebendigere, klarere, vielseitigere Darstellung und Ausprägung innerer Vorgänge, des Erfassens und Empfindens geistiger Verhältnisse vermitteln. Sie bilden offenbar das innere Leben des Volkes selbst fort, sie sind in Wahrheit die Propheten eines Geistigen Fortschrittes und Aufschwunges».

[4]) Гротъ: «Филологическія Разысканія», 2 изд. I, 530 стр.

[5]) Буслаевъ: «О преподаваніи отечественнаго языка». 2 изд. 7 стр.

[6]) Срезневскій: «Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ». Русскій Педагогическій Вѣстникъ 1860 года. Томъ IV, № 11, стр. 167.

что вслѣдствіе-ли прямыхъ требованій программы и необходимости выполнить ее всю безъ опущенія и сокращенія, а равно и безъ прибавленій, или же въ силу тѣхъ или другихъ обстоятельствъ, заставляющихъ ее понимать не вполнѣ такъ, какъ бы можно желать для пользы учениковъ, или, наконецъ, по недостатку руководствъ для учителей—учениками не вездѣ усвоивается все нужное, и взамѣнъ нужнаго принимается иногда и ненужное, взамѣнъ полезнаго кое-что и безполезное, а между тѣмъ времени и усилій расходуется и учителями и учениками очень много». Эти слова были сказаны академикомъ Срезневскимъ [7]) цѣлыхъ 18 лѣтъ тому назадъ, но они едва-ли не примѣнимы и къ настоящему времени. Въ теченіе послѣднихъ лѣтъ взамѣнъ нужнаго, очевидно, вошло и входитъ столько ненужнаго въ гимназическое преподаваніе русскаго языка, что уровень этого преподаванія съ году на годъ замѣтно понижается. На это обстоятельство указываютъ какъ оффиціальные отчеты [8]), такъ и сѣтованія современныхъ педагоговъ, наиболѣе привимающихъ къ сердцу дѣло своего преподаванія. «Нельзя не признать, говоритъ г. Острогорскій [9]), что старое поколѣніе, напр., сороковыхъ годовъ и говорило и писало несравненно лучше современнаго намъ юношества, и, обладая большою и разнообразною начитанностью и эстетическимъ вкусомъ, гораздо болѣе и живѣе интересовалось вопросами и явленіями искусства и науки. Отсутствіе литературнаго образованія у современной намъ молодежи, по нашему мнѣнію, одна изъ очень вѣскихъ причинъ современной юношеской

---

[7]) Срезневскій: «Замѣчанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ». Сборникъ Отдѣленія Русскаго языка и словесности Импер. Акад. Наукъ. Томъ VIII, № 3, стр. 3—4.

[8]) Смотри, напр., «Отчеты о письменныхъ работахъ по русскому языку, исполненныхъ на испытаніяхъ зрѣлости въ гимназіяхъ С.-Петербургскаго учебнаго округа». Въ 1887 году число неудовлетворительныхъ работъ въ правительственныхъ гимназіяхъ составляетъ, по мнѣнію составителя отчета, 13%.

[9]) Викторъ Острогорскій; «Бѣседы о преподаваніи словесности», стр. 2.

малограмотности въ широкомъ смыслѣ, весьма ощутительнаго литературнаго невѣжества, и даже нѣкоторой апатіи къ самой наукѣ и искусству вообще».

Находя неудовлетворительнымъ преподаваніе русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ, мы обязаны сказать, почему же оно неудовлетворительно? Оно, очевидно, не достигаетъ тѣхъ цѣлей и не даетъ тѣхъ результатовъ, достиженіе которыхъ для него обязательно. Каковы же цѣли, которыя поставлены въ настоящее время гимназическому преподаванію русскаго языка? Постановка главной, конечной цѣли преподаванія этого предмета имѣетъ свои теоретическія основанія. Всякое полное и основательное усвоеніе учебнаго предмета слагается изъ знанія и умѣнья. Не говоря уже о такихъ предметахъ, каковы письмо, рисованье, музыка, въ которыхъ умѣнье стоитъ впереди знанія, но отвлеченные предметы, каковы математика и особенно языкознаніе, непремѣнно требуютъ отъ изучающаго ихъ умѣнья, которое необходимо для самодѣятельнаго воспроизведенія изученнаго. Можно научиться отчетливо и ясно понимать всякую рѣчь, и въ то же время самому плохо владѣть ею—такое знаніе, конечно никто не назоветъ удовлетворительнымъ; можно хорошо владѣть устною рѣчью и плохо излагать свои мысли письменно. Три психологическихъ момента можно различать въ нормальномъ процессѣ усвоенія всякаго знанія: пассивное воспріятіе, сознательное усвоеніе и самостоятельное воспроизведеніе. Если послѣдній моментъ невозможенъ безъ двухъ первыхъ, то два первые безъ послѣдняго незаконченны и безцѣльны [10]). Особенное значеніе, гораздо

---

[10]) Миропольскій: «Ученическія сочиненія». «Семья и Школа» 1871 г. № 5, кн. II, стр. 75.

Ср. Schmid's Encyklopädie: «So ferhält sich's mit aller Bildung; sie ist stets ein Wissen und ein Können zugleich, und das Wissen ist erst dann ein lebendiges, wenn er sich durch eine vielseitige praktische Thätigkeit vermittelt hat, so wie andererseits das Können erst dadurch ein geistigcs wird sich von dem gemeinen Handwerk unterscheidet, wen es auf gründlichen Wissen beruht», I, 282 стр.

болѣе важное, чѣмъ во всѣхъ остальныхъ предметахъ гимназическаго курса — пріобрѣтаетъ умѣнье, практика въ курсѣ родного языка. Въ то время, какъ всѣ прочіе учебные предметы имѣютъ своею ближайшею цѣлью сообщеніе тѣхъ познаній, отъ которыхъ они сами получаютъ свои названія, родной языкъ имѣетъ прежде всего въ виду развитіе и укрѣпленіе въ ученикѣ умѣнья владѣть устною и письменною рѣчью. Конечно, и остальные предметы не остаются безъ вліянія на умѣнье ученика выражаться, но ихъ вліяніе оказывается косвеннымъ: они скорѣе даютъ матерію для выраженія, увеличиваютъ запасъ словъ ученика, чѣмъ изощряютъ въ немъ ловкость и умѣнье владѣть словомъ; родной же языкъ имѣетъ своей ближайшей задачей именно выработку этой ловкости и умѣнья владѣть словомъ. Сообразно съ этой цѣлью учитель родного языка для своихъ занятій съ учениками не нуждается собственно ни въ какомъ опредѣленномъ матеріалѣ: онъ можетъ брать его изъ всякаго предмета преподаванія, но брать всегда съ тѣмъ намѣреніемъ, чтобы упражнять на немъ языкъ ученика [11]). Исторія и теорія словесности должны только освѣщать сознаніемъ этотъ процессъ развитія ученическаго слова, отнюдь не пріобрѣтая того значенія, какое имѣютъ теоретическія познанія по другимъ предметамъ гимназическаго курса. Эти послѣдніе всѣ

---

[11]) Первое дѣло въ области преподаванія отечественнаго языка состоитъ въ томъ, чтобы ученикъ практическимъ путемъ узналъ всѣ формы рѣчи, чтобы онѣ являлись ему не однѣ сами по себѣ, но постоянно въ органической связи съ мыслію, ими выраженною, чтобы ученику вмѣстѣ съ формою непрестанно давалось и содержаніе. Итакъ, первое и важнѣйшее дѣло развить практическую способность, состоящую въ томъ, чтобы понимать выраженное формами рѣчи, и пользоваться ими правильнымъ образомъ, т. е. такъ, какъ говорятъ люди образованные. Слѣдовательно умѣнье всему здѣсь основаніе: это умѣнье, какъ данное предпосылается уже самому началу преподаванія, а преподаваніемъ должно еще тверже укрѣпиться, Буслаевъ. Op Cit. стр. 55—6. Не надо смѣшивать практическія упражненія по родному языку съ такъ называемыми умственными упражненіями, какъ понимаетъ эти послѣднія, напр. Гугель: практическія упражненія по родному языку имѣютъ въ виду развить и укрѣпить не столько отвлеченное мышленіе ученика, сколько мышленіе, опредѣленное словомъ, но разрывное со своимъ словеснымъ выраженіемъ.

разсчитываютъ на матеріальное развитіе ученика, на обогащеніе его извѣстными познаніями, даже классическіе языки, имѣющіе въ виду познаніе формальное не изъяты въ этомъ смыслѣ изъ числа остальныхъ предметовъ. Правда, древніе языки знакомятъ ученика съ формой и даже съ формой именно словеснаго выраженія, но эта форма на латинскихъ и греческихъ урокахъ разсматривается преимущественно какъ объективно-данная, а не субъективно создаваемая, становясь такимъ образомъ больше предметомъ теоретическаго изученія, чѣмъ умѣньемъ. Форма словеснаго выраженія, какъ живое умѣнье владѣть словомъ составляетъ предметъ ученическихъ занятій по родному языку. Вслѣдствіе этого т о л ь к о умѣнье ученика владѣть рѣчью и о с о б е н н о умѣнье письменно излагать свои мысли можетъ окончательно засвидѣтельствовать степень усвоенія ученикомъ тѣхъ знаній, которыя сообщены ему на урокахъ роднаго языка. Сообразно съ этимъ значеніемъ письменной работы при оцѣнкѣ успѣховъ ученика по русскому языку, въ нашихъ гимназіяхъ на испытаніяхъ зрѣлости предлагается ученикамъ только написать сочиненіе, тогда какъ по древнимъ языкамъ и математикѣ, кромѣ письменнаго—полагается еще и устный экзаменъ. Всѣ теоретическія познанія ученика по русскому языку отступаютъ, стало-быть, при окончательномъ испытаніи, на второй планъ, стушевываются передъ умѣньемъ писать сочиненіе. Экзаменная тема очень часто даже и не касается теоретической части курса русскаго языка. Изъ всего сказаннаго понятно, что преподаваніе русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ, при существующихъ теперь отъ него требованіяхъ, оказывается тѣмъ удовлетворительнѣе, чѣмъ больше оно выработаетъ въ ученикахъ умѣнье письменно излагать свои мысли, умѣнье писать, такъ называемыя сочиненія. Но чтобы научить успѣшно писать сочиненія, прежде всего нужно знать, что именно требуется отъ сочиненій, каковы они должны быть. Обученіе, какъ и всякая дѣятельность, въ которую замѣшаны умственные процессы, немысли-

мо безъ идеала: онъ ставитъ обученію цѣль и даетъ норму [12]. Какая же должна быть желательная степень совершенства гимназическаго сочиненія на испытаніи зрѣлости? «При правильномъ веденіи письменныхъ упражненій, говорится въ «Учебныхъ планахъ» [13], въ результатѣ должно получиться то, что требуется достигнуть на урокахъ русскаго языка и словесности въ концѣ гимназическаго курса. Отъ сочиненія, написаннаго воспитанникомъ средняго учебнаго заведенія не слѣдуетъ ожидать ни новизны или оригинальности мыслей, ни полноты содержанія, которая требуетъ многостороннихъ знаній и болѣе зрѣлой обдуманности, ни изящнаго языка, для пріобрѣтенія котораго нужно не только ученіе, но и особенное дарованіе; но это сочиненіе должно быть написано языкомъ правильнымъ, чистымъ и точнымъ, изложеніе его должно удовлетворять условіямъ логической связи и послѣдовательности, а содержаніе отличаться естественностію и дѣльностью мыслей, прямо относящихся къ темѣ».

Какими средствами, спрашивается, можно выработать всѣ требуемыя качества ученическаго сочиненія? Ближайшія къ этому средства, какъ они изложены въ «Учебныхъ планахъ», суть слѣдующіе виды письменныхъ упражненій: 1) пересказъ или простое воспроизведеніе прочитаннаго, 2) разсказъ въ сокращеніи и съ измѣненіемъ формы, 3) расположеніе (составленіе плановъ прочитаннаго), 4) составленіе повѣствованій по

---

[12]) Мнѣніе Кавелина цитировано по «Методической русской хрестоматіи» Поливанова 3-е изд. стр. 447.

[13]) Учебные планы предметовъ, преподаваемыхъ въ мужскихъ гимназіяхъ министерства народнаго просвѣщенія, пересмотрѣнные и утвержденные г. Министромъ Народнаго Просвѣщенія 8-го Іюня 1877 г.» Изданіе 1885 г., стр. 39.

Въ этотъ перечень не помѣщены указанные въ «Учебныхъ планахъ» переводы съ древнихъ языковъ. Упражненіями этого рода, какъ показываетъ практика, пользуются преимущественно учителя древнихъ языковъ, и потому переводы не могутъ быть занесены въ число тѣхъ средствъ, которыми пользуется собственно учитель русскаго языка для достиженія поставленныхъ именно ему цѣлей.

плану, 5) составленіе описаній по плану, 6) подробное и краткое изложеніе прочитаннаго на урокахъ древнихъ языковъ, 7) составленіе періодовъ, 8) разборъ плановъ въ повѣствованіяхъ, описаніяхъ и разсужденіяхъ и изложеніе разобранныхъ образцовъ, 9) составленіе повѣствованій, описаній и разсужденій по данному учителемъ или выработанному подъ его руководствомъ плану, 10) составленіе характеристики лица или эпохи на основаніи прочтенныхъ образцовъ или извѣстныхъ ученикамъ историческихъ фактовъ, 11) сличеніе двухъ или нѣсколькихъ сочиненій однородныхъ. или сочиненій разнородныхъ, но имѣющихъ сходное содержаніе, 12) собственныя сочиненія: a) по плану, извлеченному изъ другаго сочиненія, b) по плану выработанному въ классѣ подъ руководствомъ учителя, c) по плану, составленному каждымъ ученикомъ особо и одобренному преподавателемъ, d) по собственному плану учениковъ, составленному безъ участія учителя. Въ этомъ перечнѣ, какимъ почти онъ и является въ «Учебныхъ планахъ», какъ видно, мало методическихъ указаній для того, чтобы признать его достаточнымъ отвѣтомъ на поставленный выше вопросъ о средствахъ, какими вырабатываются требуемыя качества гимназическаго сочиненія. Для того, чтобы слишкомъ общія и неопредѣленныя въ данномъ случаѣ указанія «Учебныхъ плановъ» стали конкретнѣе, практичнѣе, не безполезно, кажется, обратиться за справками къ какому-нибудь руководству веденія гимназическихъ сочиненій, руководству, слѣдующему, конечно, въ общихъ своихъ чертахъ указаніямъ «Учебныхъ плановъ».

Такая справка иллюстрируетъ общія положенія «Плановъ» и дастъ намъ впослѣдствіи возможность судить о соотвѣтствіи данныхъ средствъ данной же цѣли.

Къ какому же руководству для веденія гимназическихъ сочиненій намъ теперь обратиться? Отвѣтить на это не особенно трудно, такъ какъ подобныхъ руководствъ у насъ очень немного. Изъ четырехъ—пяти

книжекъ, существующихъ по этому предмету, мы остановимся на «Методѣ веденія сочиненій въ старшихъ классахъ гимназій» — Бѣлявскаго. Это единственная книжка, написанная, по словамъ г. Острогорскаго [14]), опытнымъ учителемъ, проводящимъ все предлагаемое имъ на практикѣ, живая, чуждая схоластики, связывающей творческую способность учениковъ и практически преслѣдующая только вполнѣ возможное, посильное. Каковъ же «Методъ веденія сочиненій...», методъ, не связывающій творческой способности учениковъ? По мнѣнію Бѣлявскаго, въ младшихъ четырехъ классахъ гимназіи письменныя упражненія учениковъ должны состоять только въ изложеніи прочитанныхъ коротенькихъ и легкихъ статей повѣствовательнаго содержанія, причемъ матеріалъ и послѣдовательность прочитаннаго разсказа ученики должны твердо запомнить. Подготовка учениковъ къ самостоятельнымъ сочиненіямъ относится собственно къ началу курса V-го класса и состоитъ въ разборѣ образцовъ. Разбирая съ учениками статьи повѣствовательно-описательнаго характера, Бѣлявскій преслѣдуетъ двоякую цѣль: одну теоретическую—разбирать образцы извѣстныхъ видовъ словесности, другую, и главную, практическую: разбирать образцы для собственныхъ сочиненій учениковъ. Послѣ разбора трехъ—четырехъ образцовъ описаній, ученикамъ назначается сочиненіе, которое пишется ими цѣлый мѣсяцъ. Въ теченіе этого времени въ классѣ разбираются еще пять—шесть подходящихъ образцовъ и проходится изъ стилистики о главныхъ требованіяхъ отъ прозаическаго языка: о правильности, чистотѣ, благозвучіи и т. д. Такимъ образомъ ученики, ко времени подачи своего перваго сочиненія имѣютъ, по мнѣнію Бѣлявскаго, достаточное понятіе о содержаніи описаній, о расположеніи этого содержанія и даже о способѣ выраженія. Можно ожидать, что къ сочине-

[14]) Викт. Острогорскій. Op. Cit. p. 105.

нію ученики отнесутся серьезно, не какъ-нибудь, что сочиненіе не будетъ для нихъ блужданіемъ въ темномъ лѣсу: требованія ясны; планъ готовъ, а вмѣстѣ съ нимъ и матеріалъ; образцы есть; можно близко подражать образцамъ. Съ VI класса ученики пишутъ разсужденія. Первый мѣсяцъ въ этомъ классѣ Бѣлявскій не назначаетъ писать разсужденій: въ это время происходитъ разборъ трехъ — четырехъ образцовъ, при чемъ ученики выучиваютъ разбираемыя статьи наизусть почти вполнѣ. Подражать разобраннымъ разсужденіямъ очень легко, а нѣкоторое однообразіе и опредѣленность плана вслѣдствіе подражательности—на первыхъ порахъ, кромѣ пользы, принести ничего не могутъ. Въ VII и VIII классахъ темы, различаясь большею или меньшею легкостью, не различаются существенно по содержанію [15]). Вотъ каковъ практическій комментарій къ вышеизложеннымъ теоретическимъ положеніямъ «Учебныхъ плановъ».

Теперь намъ болѣе или менѣе ясно, какими средствами обыкновенно стремятся достигнуть у насъ той цѣли, которая предлагается гимназическому преподаванію русскаго языка. Но человѣкъ не можетъ дѣйствовать съ какой бы то ни было цѣлью, не зная чего-нибудь объ отношеніи между выполняемымъ имъ дѣйствіемъ и результатомъ, къ которому онъ стремится. Знаніе средствъ, въ качествѣ именно средствъ, безотносительно къ достигаемой ими цѣли немыслимо. Вотъ почему намъ придется сейчасъ говорить объ отношеніяхъ данныхъ средствъ къ данной въ дѣлѣ веденія гимназическихъ сочиненій цѣли.

Посмотрѣвъ въ «Учебные планы», мы увидимъ, что письменныя упражненія по русскому языку раздѣлены тамъ на извѣстные виды. Какое же основаніе, что за принципъ этого дѣленія? Пересказъ или простое воспро-

---

[15]) Е. Бѣлявскій: «Методъ веденія сочиненій въ старшихъ классахъ гимназій». Москва. 1881 г.

изведеніе прочитаннаго, разсказъ прочитаннаго въ сокращеніи и т. д., и т. д. Всѣ эти виды упражненій составляютъ извѣстную градацію: одно является болѣе сложнымъ, чѣмъ другое, требуя при своемъ выполненіи большей активности, интеллектуальной самодѣятельности ученика. Но самодѣятельность можетъ быть двухъ родовъ: воспроизводящая, репродуктивная и творческая, продуктивная. Очевидно, что всѣ вышеисчисленные виды существующей въ настоящее время системы письменныхъ упражненій по русскому языку въ нашихъ гимназіяхъ разсчитаны именно на развитіе въ ученикѣ воспроизводящей, репродуктивной его самодѣятельности. Такой характеръ этихъ упражненій общепризнанъ въ педагогикѣ. Сомнѣваться въ этомъ нѣтъ никакой возможности, потому что современные нѣмецкіе, а вслѣдъ за ними и наши педагоги, утверждаютъ даже, что письменныя упражненія по родному языку вообще должны быть репродуктивнаго характера. Шмидова «Энциклопедія» [16]), имѣющая между прочимъ цѣлью давать по педагогикѣ свѣдѣнія, соотвѣтствующія современной точкѣ зрѣнія науки, высказывается относительно необходимости репродуктивнаго характера письменныхъ упражненій по родному языку въ гимназіяхъ словами Дейнгарда такъ: «окончательно образованный человѣкъ можетъ творить матеріалъ для своихъ сочиненій изъ себя самого и быть такимъ образомъ продуктивнымъ, но это ни-

---

[16]) «Der volkommene ausgebildete Mensch kann den Stoff zu seinen Aufsätzen aus sich selbst schöpfen und sich productiv verhalten; das gilt aber keineswegs für den Schüler. Seine Thätigkeit beschränkt sich vielmehr im wesentlichen auf die Reproduction, die darin besteht, dass er einen in seiner Bildungssphäre liegenden Stoff, der ihm bekannt ist oder dessen Kenntniss er sich doch leicht verschaffen kann, nach angemessenen Gesichtspunkten verarbeitet und das dadurch gewonenne Verständniss desselben in eigenen Arbeiten darlegt.... Es ist eine alte Wahrheit, dass die Nachahmung des Vortrefflichen des zögling vortrefflich macht und diese Wahrheit findet auf keine Thätigkeit des Schülers eine so tief eingreifende Anwendung, als auf die Aufsätze, wenn sie in der Reproduction eines gediegenen Inhalts bestehen» Schmid's Encyklopädie I, 283—4.

какъ не годится ученику. Его дѣятельность ограничивается въ существенномъ болѣе репродукціей, которая состоитъ въ томъ, что онъ излагаетъ свое пониманіе того матеріала, который входитъ въ кругъ его образованія, извѣстенъ ему или можетъ легко стать извѣстнымъ и разработанъ съ соотвѣтствующей точки зрѣнія... Старая истина, что подражаніе превосходному дѣлаетъ самого воспитанника отличнымъ, и ни къ одной дѣятельности ученика эта истина не имѣетъ такого глубокопроникающаго примѣненія, какъ къ сочиненіямъ, если только они въ репродукціи будутъ отличнаго содержанія». Еще рѣшительнѣе за исключительно репродуктивный характеръ гимназическихъ сочиненій высказывается Рудольфъ въ новомъ изданіи «Путеводителя»—Дистервега: [17]): «безъ того, говоритъ онъ, что мы назвали оплодотворащей сверху росой, т. е. безъ разумнаго подготовленія и поддержки со стороны учителя, во всякомъ случаѣ не достигнуть никакихъ болѣе или менѣе значительныхъ результатовъ. Жестоко и опасно совершенно предоставлять дѣтей самимъ себѣ, и отъ тѣхъ, которыя, по словамъ Авг. Вольфа, едва произведены сами, требовать собственнаго произведенія. Такимъ насиліемъ образуютъ пошлыхъ болтуновъ и скороспѣлыхъ, но слабыхъ дѣтей, которыя впослѣдствіи ничего не дадутъ. Прочь, стало быть, такъ называемыя свободныя, самостоятельныя работы, которыя исполняются однако съ

---

[17]) «Ohne das, was wir den befruchtenden Thau von oben genannt, d. h. ohne verständige Vorbereitung und Unterstützung von Seiten des Lehrers werden allerdings keine nennenswerthen Erfolge zu erzielen sein. Grausam und gefährlich ist es, die Kinder sich vollständig selbst zu überlassen, uud von denen, die. wie Aug. Wolf. sagt, kaum selbst producirt worden sind, eigene Productionen zu verlangeu. Durch solchen Zwang bildet man fade Schwätzer und frühreife, dafür aber auch schwächliche Kinder, die später gar nichts leisten. Weg also mit den so genannten freien Arbeiten, die doch nur mit dem äussersten Widerstreben angefertigt werden, und denen man in der Regel keine Spur von Freiheit anmerkt. Aus einer unreifen Citrone lässt sich keine Saft auspressen». Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1875, II, 254.

крайнимъ отвращеніемъ и въ которыхъ обыкновенно не замѣтно и слѣдовъ свободы. Изъ незрѣлаго лимона не выжмешь сока».

Подобныя мнѣнія не рѣдкость и въ нашей педагогической литературѣ. «Собственныя письменныя изложенія дѣтьми того, что они узнали и о чемъ думали, говоритъ Срезневскій, [18])—послѣднее, высшее средство для усвоенія ими ловкости владѣнія языкомъ. Изложенія, или какъ хотите назовите, только, ради Бога, не сочиненія. До сочиненій имъ, можетъ быть, и не дожить. Имъ нужно выучиться не сочинять, а излагать, выражать вѣрно, все ими узнанное и передуманное». Ставъ на указанную точку зрѣнія современной педагогической науки, нетрудно видѣть, какого характера должны быть и тѣ письменныя упражненія нашихъ гимназистовъ, которыя въ «Учебныхъ планахъ» названы «собственными сочиненіями учениковъ по плану, составленному ими самими, безъ участія учителя». Это—упражненія того же репродуктивнаго типа только съ менѣе рѣзкимъ характеромъ. За это намъ ручается не только принципъ современной педагогики, но отрицательно и принципъ современной психологіи. Для того, чтобы всѣ послѣдовательные факты интеллектуальной дѣятельности могли развиться вполнѣ, необходимо особое упражненіе основныхъ отправленій каждой изъ интеллектуальныхъ фазъ. Другими словами, нужно развивать спеціально каждую способность и развивать всѣ ихъ въ надлежащемъ порядкѣ, т. е. систематически [19]). Признавая за гимназистами ту фазу интеллектуальнаго развитія, въ которой основнымъ отправленіемъ является репродукція, мы должны разумѣть подъ собственными гимназическими сочиненіями только упражненія спеціально репродуктивнаго характе-

---

[18]) Срезневскій: «Объ изученіи роднаго языка»... Русскій Пед. Вѣстн. 1860. т. IV, № 12, стр. 286. Сравн. Буслаева. Op. Cit. стр. 170: «Ученики сами не въ состояніи писать о такихъ предметахъ, которыхъ они не изучали или не знаютъ, и о такихъ чувствованіяхъ, которыхъ они не ощущали.

[19]) Джемсъ Селли: «Основныя начала психологіи». Стр. 46.

ра, развивающія воспроизводительную силу ученика до высшей ея степени и сложности.

Зная, что практикуемый въ настоящее время методъ веденія сочиненій имѣетъ въ виду упражнять исключительно, спеціально, воспроизводительную способность ученика, мы докажемъ его несоотвѣтствіе данной цѣли, если эта цѣль требуетъ продуктивной дѣятельности ученика, и если притомъ репродуктивная дѣятельность не можетъ развить продуктивную. Современная психологія признаетъ, что отдѣльные факты интеллектуальной дѣятельности суть лишь разные виды однихъ и тѣхъ же интеллектуальныхъ отправленій, вслѣдствіе чего упражненіе низшихъ видовъ подготовляетъ путь къ проявленію высшихъ. Казалось бы поэтому, что упражненіе низшей репродуктивной дѣятельности подготовляетъ къ проявленію высшую продуктивную дѣятельность. Но было бы ошибочно предполагать, что упражненіемъ однѣхъ способностей наблюденія (что бываетъ при репродукціи) мы можемъ обезпечить развитіе способностей абстрактнаго мышленія, необходимаго при продуктивной дѣятельности. Для того, чтобы всѣ послѣдовательные факты интеллектуальной дѣятельности могли развиться, необходимо особое упражненіе основныхъ отправленій каждой фазы этой дѣятельности. Другими словами, нужно развивать спеціально каждую способность и развивать всѣ ихъ въ надлежащемъ порядкѣ [20]). Изъ всего сказаннаго видно, что исключительное упражненіе репродуктивной дѣятельности, какъ основнаго отправленія одной фазы интеллектуальнаго развитія ученика, не можетъ обезпечить развитіе продуктивной способности, какъ основнаго отправленія другой фазы развитія интеллекта,—такъ что если отъ абитуріента для его экзаменнаго сочиненія потребуется продуктивная дѣятельность, то восьмилѣтнее упражненіе его воспроизводительной способности не обезпечиваетъ успѣшность его работы.

---

[20]) Джемсъ Селли: Op. Cit. стр. 45—46.

Теперь посмотримъ, не требуетъ ли сочиненіе абитуріента, какимъ оно является по начертанію «Учебныхъ плановъ», продуктивной дѣятельности со стороны автора. Это сочиненіе, какъ извѣстно, должно быть написано языкомъ правильнымъ, чистымъ и точнымъ, изложеніе его должно удовлетворять условіямъ логической связи и послѣдовательности, а содержаніе отличаться естественностью и дѣятельностью мыслей, прямо относящихся къ темѣ. Взятыя сами по себѣ всѣ эти качества сочиненія не указываютъ ни на репродуктивность, ни на продуктивность умственной дѣятельности автора: всѣ они могутъ быть въ сочиненіи чисто репродуктивнаго характера, въ простомъ пересказѣ прочитаннаго, но могутъ быть и въ сочиненіи въ высшей степени продуктивномъ. Въ первомъ случаѣ однако всѣ эти качества сочиненія зависѣли бы только отъ силы памяти автора и никакъ не могли бы, какъ то требуется отъ сочиненія абитуріента «засвидѣтельствовать извѣстную степень умственнаго развитія» автора; во второмъ же случаѣ всѣ эти качества переходили бы въ оригинальность мыслей, полноту содержанія, изящность языка и т. п.—однимъ словомъ, становились бы тѣмъ, чего вовсе не требуется отъ сочиненія оканчивающаго курсъ гимназиста. [21]) Только при большей или меньшей гармоніи репродуктивной и продуктивной дѣятельности автора отъ сочиненія его должно требовать тѣ качества которыя признаны необходимыми въ «Учебныхъ планахъ».

Практикуемый въ настоящее время методъ веденія ученическихъ сочиненій при выработкѣ изложенія и содержательности этихъ сочиненій въ томъ смыслѣ, который требуется, главную силу свою полагаетъ въ образцахъ. Подражая отличнымъ въ извѣстномъ смыслѣ образцамъ, ученики должны научиться и сами писать если не отлично, то во всякомъ случаѣ удовлетворительно. Но что собственно даетъ для изложенія и содержанія

---

[21]) «Учебные планы». С.П.Б. 1885 г., стр. 39.

собственной работы начинающаго сочинять ученика тотъ или другой разобранный образецъ? Одно общее представленіе о томъ, что въ сочиненіи долженъ быть порядокъ, что порядокъ этотъ водворяется въ сочиненіи связью и постепенностью его содержанія, и только! Начинающему сочинять мало этого: нужно ему еще умѣть водворять въ своихъ мысляхъ порядокъ [22]). Но умѣнье не мыслимо безъ идеи, или, какъ выражается Бенъ [23]), безъ умственнаго типа, побуждающаго найти нѣкоторое выраженіе, имѣющее ту же силу по отношенію къ новому предмету, какую имѣла старая форма къ прежде данному предмету. Ясно, стало быть, что безъ упражненія продуктивной, творческой дѣятельности ученика въ его сочиненіяхъ невозможно достигнуть того, чтобы онъ умѣлъ писать сочиненія. Пріучая воспитанника сочинять по образцамъ, мы на лучшій конецъ можемъ добиться лишь того, чтобы онъ умѣлъ находить зависимость данныхъ мыслей, но никакъ не дадимъ ему умѣнья отъискать самому подходящія именно къ данной темѣ мысли. Другими словами, мы своими упражненіями ученика по образцамъ, своимъ «образцовымъ» методомъ можемъ изъ него сдѣлать, даже въ лучшемъ случаѣ, только механика-подражателя, а не механика изобрѣтателя, между тѣмъ какъ дѣльность и естественность мыслей сочиненія, написаннаго безъ даннаго плана, предполагаетъ въ авторѣ именно изобрѣтательность въ отношеніе къ выбору и обоснованію своихъ мыслей. Умѣнье выбрать изъ запаса своихъ свѣдѣній именно наиболѣе важныя, прямо относящіяся къ данной темѣ мысли, умѣнье создать относительную важность и зависимость этихъ мыслей, быть въ состояніи создать даже самыя мысли, все это предполагаетъ въ ученикѣ способность къ творческой самодѣятельности, къ умѣнью создавать новыя, по крайней мѣрѣ для него, комбинаціи мыслей, независимыя ни отъ какого внѣшняго предмета. Съ

---

[22]) Гавриловъ: «Письменныя упражненія». 3-е изд. С.-Петерб. 1884 г., стр. 45.

[23]) А. Бэнъ: «Психологія». 2-е изд. С.-Петерб. 1887 г. стр. 187.

этимъ, кажется, трудно не согласиться. Не надо только подъ продуктивной дѣятельностью разумѣть, какъ это дѣлалъ напр., Срезневскій, исключительно научное или художественное творчество. Кто только съ нѣкоторымъ пониманьемъ, говоритъ Спенсеръ, слѣдилъ за широко-раскрытымъ глазомъ ребенка, когда онъ смотритъ на окружающіе его предметы, тотъ знаетъ, что воспитаніе начинается уже съ этихъ лѣтъ, независимо отъ того, наблюдаемъ ли мы за нимъ, или нѣтъ; онъ знаетъ и то, что это дотрогиванье и обсасыванье всего, что только попадется подъ руку, что это прислушиванье съ разинутымъ ртомъ, ко всякому звуку—суть только первыя звенья той цѣпи, которая ведетъ къ открытію невидимыхъ планетъ, къ изобрѣтенію машинъ, къ выполненію великихъ произведеній живописи, къ сочиненію симфоній и оперъ [24]).

Изъ всего сказаннаго объ отношеніи практикуемыхъ у насъ средствъ къ цѣли, поставленной гимназическимъ сочиненіямъ, обнаруживается несоотвѣтствіе этихъ средствъ данной цѣли. Въ этомъ несоотвѣтствіи, по нашему мнѣнію, и заключается первая, такъ сказать принципіальная ошибка преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ. Измѣни педагоги свой взглядъ на сочиненія гимназистовъ, руководись они не принципомъ нагляднаго обученія, а принципомъ самодѣятельности ученика, перейди они отъ матеріальнаго обученія къ формальному—измѣнится соотвѣтствующимъ образомъ и взглядъ ихъ на преподаваніе теоретической части курса русскаго языка. Изъ показанной коренной ошибки современнаго преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ вытекаютъ два частныхъ недостатка, обусловливающихъ еще большую ненормальность этого преподаванія. Прежде всего—при несоотвѣтствіи данныхъ

---

[24]) Спенсеръ: «Опыты». Томъ III. С.-Петерб. 1866 г. «Умственное, нравственное и физическое воспитаніе».—Стр. 92—93.

средствъ данной цѣли въ дѣлѣ ученическихъ сочиненій невозможна правильная оцѣнка этихъ послѣднихъ: если извѣстная ученическая работа не имѣетъ требуемыхъ отъ нея качествъ, ее все-таки нельзя аттестовать неудовлетворительною, потому что при данномъ методѣ такихъ качествъ и нельзя было выработать; если такое-то сочиненіе ученика даетъ всѣ требуемыя отъ него качества, учитель не въ правѣ цѣнить его удовлетворительнымъ, такъ какъ это сочиненіе явилось такимъ вопреки стараніямъ и разсчетамъ учителя. Произвольность оцѣнки русскихъ сочиненій какъ нельзя лучше подтверждается тѣмъ курьёзнымъ разногласіемъ, которое въ данномъ случаѣ происходитъ между такъ называемыми, испытательными коммиссіями и окружнымъ начальствомъ [25]). Это послѣднее, просматривая сочиненія абитуріентовъ своего округа, находитъ оцѣнку испытательныхъ коммиссій слишкомъ щедрою. Такое явленіе происходитъ отъ того, что члены испытательныхъ коммиссій, между которыми считаются и два учителя русскаго языка, принимаютъ въ разсчетъ преимущественно тѣ средства, которыми ученикъ владѣлъ при исполненіи экзаменной работы, между тѣмъ какъ окружное начальство имѣетъ въ виду прежде всего удовлетворительность сочиненій по отношенію къ требуемымъ отъ нихъ качествамъ. Неопредѣленность и безцѣльность работы, произвольность и даже невозможность правильной ея оцѣнки—все это отталкиваетъ отъ сочиненій и учениковъ, и учителей, болѣе или менѣе знакомыхъ съ этимъ дѣломъ либо по собственному опыту (въ качествѣ бывшихъ учениковъ, членовъ испытательныхъ коммиссій и т. п.), либо по наблюденію. Кромѣ учителей русскаго языка задающихъ сочиненія ex officio, никто изъ преподавателей (развѣ за весьма рѣдкими исключеніями) другихъ предметовъ не пользуется сочиненіями, не смотря на общепризнанное въ теоріи педагогическое значеніе сочи-

---

[25]) См. вышепоименованный «Отчетъ»...

ненiй, какъ продукта извѣстнаго «умѣнья» [26]), не смотря на предписанiя начальства, [27]). Вслѣдствiе этого учитель русскаго языка остается изолированнымъ, предоставленнымъ исключительно собственнымъ своимъ силамъ въ достиженiи важнѣйшей цѣли своего преподаванiя—научить воспитанниковъ писать сочиненiя. Такое положенiе дѣла отзывается очень невыгодно какъ вообще на гимназическомъ нашемъ преподаванiи, такъ и въ особенности на преподаванiи русскаго языка. Если справедливо, что языкъ въ каждомъ возрастѣ жизни есть плодъ совокупнаго образованiя всего человѣка, то никакъ нельзя требовать, чтобы учитель отечественнаго языка могъ одинъ дать оное. Онъ не можетъ одинъ поставить учениковъ на ту степень образованiя, слѣдствiемъ коей точный и чистый языкъ; а если бы онъ и захотѣлъ, то никакъ не долженъ, ибо языкъ безъ содержанiя есть ложь. И могъ ли бы онъ въ два урока на недѣлѣ усовершенствовать учениковъ въ томъ, что портилось бы нерадѣнiемъ другихъ учителей въ остальные 28 уроковъ? Или на одномъ сочиненiи въ продолженiе двухъ—трехъ недѣль улучшить слогъ ученика,

---

[26]) Das Wissen ist erst dann ein lebendiger, wenn es sich durch eine vielseitige praktische Thätigkeit vermittelt hat, sowie anderseits das Können erst dadurch ein geistiges wird und sich von dem gemeinen Handwerk unterscheidet, wenn es auf einem gründlichen Wissen beruht. Was nun von jedem Theil der Bildung gilt, das gilt, eben so sehr auch von der allgemeinen Bildung auf ihren Entwicklungsstufen». Schmid's Encyklopädie 2-te Aufl. I, s. 282.

[27]) Существуетъ особая инструкцiя преподавателямъ для болѣе правильнаго веденiя упражненiй въ русскомъ языкѣ въ гимназiяхъ и прогимназiяхъ, утвержденная Министромъ 23 iюня 1879 года. «Для успѣшнаго хода преподаванiя русскаго языка въ гимназiяхъ и прогимназiяхъ, говорится въ этой инструкцiи, необходимо, чтобы въ преподаванiи этого предмета принимали участiе всѣ учителя безъ исключенiя. Всѣ они должны требовать отъ учениковъ, начиная съ приготовительнаго класса, отвѣтовъ, выраженныхъ полными предложенiями, точно и правильно. Преподаватели же, задающiе какiя бы то ни было письменныя работы, должны внимательно исправлять орѳографическiя и стилистическiя ошибки, не пропуская ни одной. Весьма желательно устройство литературныхъ бесѣдъ съ участiемъ въ нихъ учебнаго начальства и по возможности всѣхъ преподавателей, съ тѣмъ, чтобы предметомъ ихъ были сочиненiя не только по русской словесности въ тѣсномъ смыслѣ, но и по всѣмъ другимъ предметамъ гимназическаго курса».

когда въ теченіе того же времени двадцать другихъ письменныхъ упражненій увлекаютъ его въ противоположныя направленія? [28]). Такъ какъ въ гимназіи всѣ учителя совокупными силами стремятся дать ученикамъ общее образованіе, то они непремѣнно должны помогать другъ другу. Какъ учитель отечественнаго языка иногда по необходимости входитъ въ области преподаванія другихъ учителей, ибо языкъ есть выраженіе всякой духовной дѣятельности человѣка, такъ и прочіе учителя должны помогать въ образованіи отечественнаго дара слова не только изустными упражненіями, но и письменными. Для учителей древнихъ языковъ пусть ученики переводятъ письменно классическихъ писателей, для учителей новыхъ языковъ—французскихъ и нѣмецкихъ классиковъ; да не такъ, какъ это весьма часто дѣлается: т. е. учители чужихъ языковъ смотрятъ въ переводѣ только на то, понялъ ли ученикъ автора, а какъ выразился по-русски, о томъ имъ и горя мало. Прочіе учители тоже должны задавать гимназистамъ письменныя упражненія, даже учитель математики, разумѣется только изъ физики. Учителя исторіи и географіи, задавая письменныя упражненія, сами увидятъ, сколько принесутъ ученикамъ пользы: до сихъ поръ они только обогащаютъ ихъ память, посредствомъ же сочиненія предметы ихъ преподаваній войдутъ живительнымъ элементомъ въ общее духовное образованіе ученика, въ воспитаніе его характера. Обыкновенно говорятъ, что учитель отечественнаго языка оказываетъ самое сильное вліяніе на нравственное направленіе ученика. И дѣйствительно, такое мнѣніе останется правдою до тѣхъ поръ, пока онъ одинъ будетъ упражнять учениковъ въ сочиненіяхъ [29]).

---

[28]) Буслаевъ: Op. Cit. Стр. 70—71.

[29]) Буслаевъ: ib. Стр. 175—6.

II.

«Вообще я подозрѣваю, что на дѣтей производитъ большое впечатлѣніе то, чего они не могутъ понять, и потому многіе совершенно ошибочно поддѣлываются въ книгахъ къ пониманію дѣтей; по моему, слѣдуетъ только указать имъ дорогу, и пусть они сами выбираются изъ лабиринта».

Вальтеръ Скоттъ.

Выше было сказано, что неудовлетворительность современнаго преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ главнымъ образомъ зависитъ отъ несоотвѣтствія данныхъ средствъ данной этому преподаванію цѣли. Устранить такое несоотвѣтствіе, очевидно, возможно двумя путями: приспособивъ цѣль къ средствамъ или средства къ цѣли. Выборъ одного изъ этихъ двухъ способовъ прежде всего зависитъ отъ большаго или меньшаго его соотвѣтствія тому педагогическому принципу, который обусловливаетъ самое существованіе русскаго языка, какъ учебнаго предмета, въ среднеучебномъ заведеніи. Поэтому спрашивается, въ чемъ же именно признается педагогическая цѣнность роднаго языка для гимназій? «Преподаваніе роднаго языка, говоритъ Гротъ [30], составляетъ, безъ сомнѣнія, одну изъ самыхъ трудныхъ задачъ педагогики. По другимъ отраслямъ знанія преподаватель имѣетъ въ рукахъ своихъ матеріалъ готовый, очерченный опредѣленными границами, вопросъ только въ томъ, какъ лучше передать этотъ матеріалъ. Напротивъ, въ отношеніе къ родному языку надобно напередъ опредѣлить, что именно должно служить предметомъ преподаванія. Оттого-то обученіе родному языку оставляетъ преподавателю болѣе произвола, нежели всякая другая отрасль знаній и требуетъ

---

[30]) Гротъ: «Филологическія Разысканія». 3-е изд. С.-Петерб. 1885 г. Т. I, 520 стр.

отъ него соединенія весьма многихъ условій». Родной языкъ такимъ образомъ, повидимому, не можетъ имѣть особой педагогической цѣнности: его предметъ отличается неопредѣленностью, способъ его преподаванія не поддается достаточному контролю и болѣе или менѣе зависитъ отъ произвола каждаго отдѣльнаго учителя. Однимъ словомъ, онъ не имѣетъ, какъ говорятъ, «выгодъ объективности преподаваемаго предмета». Объяснять фактъ преподаванія отечественнаго языка въ гимназіяхъ какою-нибудь утилитарною цѣлью было бы несогласно со взглядомъ современной педагогики на задачи средняго образованія [31]).

«Не о хлѣбѣ единомъ живъ бываетъ человѣкъ»: его духовную пищу составляютъ не только впечатлѣнія и ощущенія прямо связанныя со внѣшнимъ, объективнымъ для него міромъ, онъ имѣетъ, помимо реальныхъ, идеальныя сокровища. Часто говорятъ, что умственныя способности можно образовать на какомъ хочешь предметѣ. Но такое мнѣніе совершенно несправедливо: это все равно, что сказали бы, будто всякое общество образуетъ юношу, не только сообщество съ людьми необразованными, но даже съ лошадьми и собаками. Нѣтъ, духъ образуется только посредствомъ духовнаго; впрочемъ этимъ не отвергается и природа физическая, какъ предметъ образующій, если будемъ понимать подъ ней не безсвязную груду фактовъ, а органическое всецѣлое созданіе Божіе, проникнутое тѣмъ же творческимъ духомъ, какъ и нравственный міръ. Нѣтъ однако ни малѣйшаго сомнѣнія, говоритъ г. Буслаевъ [32]), что изученіе языковъ и литературы всего короче и дружнѣе сближаетъ учащихся съ міромъ духовнымъ, нечувствительно возводя ихъ отъ конкретнаго къ отвлеченному и открывая имъ необозримое поле

---

[31]) Schmid's Encyklopädie. II. 1-te Aufl. стр. 261. Статья Baur'a о воспитаніи.

([32] Буслаевъ: Op. Cit. стр. 26—7.

для дѣятельности всѣхъ нравственныхъ силъ ихъ. Чело-
вѣкъ не изобрѣталъ, не составлялъ слова. Слово нераз-
дѣльно съ его существомъ, съ духомъ, вложеннымъ въ
него отъ Бога; это голосъ сознающаго разума, даннаго
свыше. Слово явилось вмѣстѣ съ человѣкомъ. Оно есть
живущее, выразившееся сознаніе; оно неотдѣлимо отъ
сознанія, какъ сознаніе неотдѣлимо отъ человѣка. Сло-
во и человѣкъ—одно [33]). «Человѣкъ есть «органъ» мысли:
это верховнѣйшее изъ его преимуществъ, «долгъ» его,
злополучіе и благо. Но прежде, чѣмъ мысль, черезъ
этотъ органъ войдетъ въ исторію, сдѣлается «поступкомъ»
или созданіемъ преднамѣреннымъ, она должна создать-
ся сама, должна удовлетворить закону своего происхо-
жденія и бытія, независимо ни отъ какого приложенія.
Этотъ то великій актъ самообразованія мысли въ насъ,
въ нашемъ сознаніи, это низведеніе безконеч-
наго духовнаго элемента въ предѣлы про-
странства и времени, слѣдовательно, въ предѣлы
дѣйствительности, совершается нами единствен-
но помощью слова—и мы чрезъ слово дѣлаемся
людьми, т. е. существами мыслящими прежде, чѣмъ
общество успѣетъ изъ насъ сдѣлать новыхъ особенныхъ
людей, смотря по своимъ нуждамъ или страстямъ. Съ
нимъ и навсегда каждый изъ насъ остается человѣкомъ
болѣе, чѣмъ со всѣми другими формами жизни и дѣя-
тельности» [34]).

Изъ всего сказаннаго ясно, что педагогическая
цѣнность роднаго языка состоитъ въ непосредствен-
ной близости его явленій къ явленіямъ духа воспи-
танника, къ его умственной дѣятельности. Весь нашъ
мыслительный процессъ, руководимый внутреннею врож-
денною ему силою идеи, состоитъ только изъ тѣхъ
элементовъ, которые были восприняты нами изъ внѣш-

---

[33]) К. С. Аксаковъ: Полное собраніе сочиненій. Т. III-ій. Москва. 1880 г., стр. 1.

[34]) А. Никитенко: «Опытъ исторіи русской литературы». С.-Петерб. 1845 г. стр. 6—7.

няго міра. Идея принадлежитъ нашему духу; но матеріала для работъ и выраженія этой идеи нѣтъ другаго, кромѣ того, что даетъ внѣшній, видимый, ощущаемый міръ. Весь нашъ языкъ проникнутъ этими вліяніями внѣшняго матеріальнаго міра [35]). Но ни въ одномъ явленіи присущая человѣческому духу идея не выражается такъ непосредственно, не работаетъ съ такой силой, какъ въ родномъ языкѣ. Вслѣдствіе этого преподаваніе отечественнаго языка отличается идейностью, чисто-дѣятельнымъ, творческимъ характеромъ и сводится въ концѣ концовъ къ сообщенію ученикамъ извѣстнаго умѣнья. Отсюда ясно, что методъ подобнаго преподаванія долженъ состоять не въ систематизаціи средствъ—какъ это дѣлаетъ «образцовый методъ сочиненій», а въ систематизаціи выработки самыхъ средствъ къ достиженію извѣстныхъ цѣлей—какъ это долженъ дѣлать «идейный методъ». Но дѣятельность, въ которую, какъ въ словесную дѣятельность, замѣшаны умственные процессы, немыслима безъ идеала; онъ ставитъ ей цѣль и даетъ норму; отрицая идеалъ, мы отрицаемъ дѣятельность въ принципѣ. Каковъ же идеалъ преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ? Не нахожу лучшей характеристики этого идеала, чѣмъ та, которую даетъ академикъ Срезневскій [36]).

«Надо начать, говоритъ онъ, всѣмъ, кто еще не началъ, наблюдать надъ учащимися—въ равновѣсіи ли ихъ представленія и думы ума со средствами для ихъ выраженія словами,—помогать имъ искать и находить слова и выраженія,—помогать имъ сводить думы въ правильныя связи выраженій, правильныя не по приговорамъ логики схоластической, а по внушеніямъ живой логики роднаго языка, безъ сомнѣнія, всегда неизмѣнно соображаясь съ силами возраста учащихся. Надо пріу-

---

35) Ушинскій: «Руководство къ преподаванію по Родному Слову». Часть I, стр. 27.

36) Срезневскій: «Объ изученіи роднаго языка». Рус. Пед. Вѣстн. 1860 г. Т. IV, № XI, стр. 173—4.

чить учащихся, во-первыхъ, думать опредѣленно, т. е. словами, и слѣдовательно искать и находить слова и выраженія годныя, задумываться надъ словами и выраженіями, даже надъ оттѣнками смысла въ нихъ заключающимися и возможными; во-вторыхъ, думать послѣдовательно и опять опредѣленно, т. е. правильными сочетаніями словъ—не по мертвому навыку и не по правиламъ схоластики, а по законамъ языка, слѣдовательно вникать въ нихъ разумомъ, задумываться надъ связями словъ, надъ словесными изображеніями связей мыслей. Пріучая къ этому, надо вести дѣло постепенно отъ простаго къ сложному, отъ понятаго къ тому, что можетъ быть понято». Дѣтей слѣдовало бы вести такъ, чтобы они дѣлали свои собственныя изслѣдованія и свои собственные выводы. Имъ слѣдовало бы говорить по возможности меньше и наводить ихъ на открытія по возможности больше. Люди, воспитанные среди обыкновенныхъ школьныхъ пріемовъ и предполагающіе, что воспитаніе возможно только въ такомъ именно духѣ, подумаютъ, что нѣтъ надежды на то, чтобы дѣти были себѣ собственными учителями. Но если они посмотрятъ на познаніе окружающихъ предметовъ, которое ребенокъ пріобрѣтаетъ въ первые годы жизни безъ всякой помощи; если вспомнять, что всякій ребенокъ бываетъ самоучкой въ дѣлѣ родного языка; если оцѣнятъ всю массу опытности жизни, этой мудрости, пріобрѣтаемой мальчикомъ собственными средствами, внѣ школы; если далѣе они подумаютъ о массѣ умовъ, которые безъ всякой помощи вели успѣшную борьбу не только съ тайнами нашей нераціональной системы, но и съ кучею другихъ препятствій,—если обдумаютъ все это, они не найдутъ неразумнымъ наше замѣчаніе, что если только предметы будутъ представлены въ должномъ порядкѣ и въ должной формѣ, любой ученикъ съ самыми обыкновенными способностями осилитъ послѣдовательныя трудности при весьма незначительной помощи. Индивидуальная, независимая дѣятельность ученика гораздо важнѣе обычной хлопотливой услужливости людей, присвои-

вающихъ себѣ должность воспитателей [37]). А между тѣмъ именно эта «хлопотливая услужливость» и составляетъ характерную черту современной нѣмецкой педагогики, служащей для насъ образцомъ, къ сожалѣнію черезчуръ во многихъ отношеніяхъ. Правда, самодѣятельность учащагося—главная идея современной нѣмецкой педагогики; только она слишкомъ заботится объ этой самодѣятельности, слишкомъ много копается въ человѣческой душѣ, мало предоставляетъ собственнымъ силамъ человѣка и тѣмъ разстраиваетъ свои планы [38]). Это, такъ сказать, объективизація и механизированье умственныхъ процессовъ ученика чрезвычайно ясно выступаетъ въ дѣлѣ веденія ученическихъ сочиненій. Весьма естественно, что ученики, даже высшихъ классовъ гимназіи всегда въ большомъ затрудненіи найти тему, собрать матеріалы и расположить ихъ. Потому многіе учители, задавъ тему, разсуждаютъ о ней съ учениками въ продолженіе цѣлаго урока; ученики изъ собственныхъ соображеній и словъ учителя набираютъ матеріалы и приводятъ ихъ въ нѣкоторый порядокъ, на слѣдующій урокъ приносятъ письменное расположеніе, и потомъ уже готовятъ сочиненіе. Для упражненія подобнаго рода есть даже особыя руководства. Надобно замѣтить, что подобныя руководства разжевываютъ все, такъ что ученикамъ ничего не остается дѣлать, какъ глотать. Такое разжевыванье для человѣка, имѣющаго, подобно гимназисту, уже собственные зубы, является совершенно лишнимъ и даже стѣснительнымъ: онъ будетъ затрудненъ даже въ самомъ глотаніи. Главнѣйшіе недостатки подобнаго способа веденія сочиненій суть слѣдующіе: 1) сочиненія, исполненныя этимъ способомъ, будутъ весьма скудны содержаніемъ, такъ что ученикъ или только перефразируетъ то, что слышалъ въ классѣ, или же канву сочиненія, данную учителемъ, разведетъ пустою бол-

---

[37]) Спенсеръ: Op. Cit. стр. 89, 90, 114.

[38]) Ушинскій: Собраніе педагогическихъ сочиненій. С.-Петерб. 1875 г. стр. 86, примѣч.

товнею: обыкновенно бываетъ послѣднее, особенно съ учениками прилежными. Казалось бы, здѣсь больше выгодъ на сторонѣ расположенія; но при бѣдности содержанія, расположеніе будетъ тощею и безжизненною формальностью, которая пріучитъ только къ педанству и къ суетному, бездѣльному мышленію, безъ знанія и опытности. Мышленію, какъ огню, нужна пища, иначе оно будетъ потѣшнымъ огнемъ. И въ отношеніе слога, или выраженія, такія задачи безплодны: ибо уста говорятъ истинно и краснорѣчиво только отъ преизбытка мыслей и чувствованій. Здѣсь же дѣти научатся только натянутымъ, педантическимъ, напыщеннымъ фразамъ, чахлому и безжизненному представленію [39]). Нѣсколько рѣзко, но совершенно справедливо Спенсеръ замѣчаетъ [40]). «что необходимость въ постоянныхъ и обильныхъ объясненіяхъ происходитъ отъ глупости педагоговъ, а не ребенка». Мы отвлекаемъ его вниманіе отъ фактовъ, которые интересуютъ его, и которые онъ дѣятельно усвоиваетъ собственными силами. Мы даемъ ему факты слишкомъ сложные для его пониманія, и потому они не нравятся ему. Такимъ образомъ, отказывая ему въ знаніи, въ которомъ онъ чувствуетъ потребность, и давая знаніе, котораго онъ не можетъ переварить, мы доводимъ его способности до болѣзненнаго состоянія и пораждаемъ въ немъ отвращеніе къ знанію вообще. А потомъ, когда ребенокъ ничего не можетъ понимать безъ объясненій и становится чисто пассивнымъ пріемникомъ нашего обученія—частью оттого, что мы сами вызвали эту тупую лѣность, частью оттого, что ученіе все еще не подходитъ къ нему, мы заключаемъ, что воспитаніе должно быть необходимо ведено именно такимъ путемъ. Сами мы породили безпомощность своимъ методомъ, а говоримъ потомъ, что методъ необходимъ, потому что существуетъ эта безпомощность.

---

[39]) Буслаевъ: Op. Cit., стр. 170—1.
[40]) Спенсеръ: Op. Cit., стр. 90.

Такъ-ли? Ужели не такъ? Внутри себя не колеблясь говорю: такъ, непремѣнно такъ; но выражая свою увѣренность громко другимъ—сознаюсь откровенно, чувствую что-то въ родѣ страха: не вижу ли я мертваго навыка тамъ, гдѣ его нѣтъ? не вооружаюсь ли противъ схоластики напрасно, тогда какъ бы долженъ былъ съ признательностью слѣдовать ея указаніямъ? И все-таки внутренній голосъ говоритъ мнѣ: нѣтъ! Изученіе языка не должно ни начинаться, ни продолжаться такъ, какъ оно ведется пока еще многими. Не разомъ, конечно, а мало по малу, но оно измѣнится совершенно. Почти не будетъ того, что теперь есть, и будетъ то, чего теперь почти нѣтъ. Рядомъ частныхъ попытокъ, все болѣе удачныхъ, дойдутъ, наконецъ, до пріемовъ вполнѣ сообразныхъ съ требованіями природы [41]),- мало этого, съ требованіями собственно русской природы, русскаго слова. А русская природа и русское слово отличаются высочайшею оригинальностью. Тютчевъ, который по словамъ Ив. Сер. Аксакова [42]), былъ не только самобытный глубокій мыслитель, не только своеобразный истинный художникъ—поэтъ, но и одинъ изъ малаго числа носителей, даже двигателей нашего русскаго, народнаго самосознанія, даетъ, какъ намъ кажется, чрезвычайно глубокомысленную и вѣрную характеристику оригинальности Россіи:

«Умомъ Россію не понять,
Аршиномъ общимъ не измѣрить;
У ней особенная статья—
Въ Россію можно только вѣрить.

---

[41]) Срезневскій «Объ изученіи роднаго языка»... loco cit. стр. 174.
[42]) И. С. Аксаковъ: «Біографія Ѳедора Ивановича Тютчева». Москва. 1886 г. стр. 6.

III.

«Человѣкъ учится не столько говорить, сколько понимать».

Steinthal:

«Einleitung in die Psychologie und Sprachvissenschaft». 2 Aufl. Berlin. 1881. s. 84.

Указавъ идеалъ преподаванія русскаго языка въ нашихъ гимназіяхъ, переходимъ къ разсмотрѣнію тѣхъ частныхъ средствъ, которыми, по крайней мѣрѣ на первыхъ порахъ, можно было хотя бы то въ самой незначительной степени содѣйствовать осуществленію этого идеала. Первое письменное упражненіе не исключительно грамматическаго характера, которое обыкновенно даютъ ученикамъ младшихъ классовъ нашихъ гимназій—это пересказъ или простое воспроизведеніе прочитанныхъ легкихъ статеекъ повѣствовательнаго содержанія. Это упражненіе считается наиболѣе легкимъ, а между тѣмъ оно на ряду съ писаньемъ выученнаго наизусть, должно, какъ думаютъ, путемъ подражанія, или вѣрнѣе запоминанія, выработать въ ученикѣ технику и даже изящество рѣчи вмѣстѣ съ умѣньемъ развивать и располагать мысли въ логической послѣдовательности. Упражненіе этого рода, заставляя говорить ученика не своимъ, еще неразвитымъ, языкомъ, а языкомъ образцоваго писателя, должно пріучить воспитанника выражаться болѣе или менѣе образцово [43]). Но едва-ли это такъ. Не говоря уже о теоретической сомнительности этого положенія, указанной нами выше, достаточно попрактиковать эти пересказы, чтобы заподозрить и легкость, и цѣлесообразность этихъ упражненій. Въ самомъ дѣлѣ, учитель прочитываетъ ученикамъ извѣстную легонькую, удобопонятную статейку повѣствовательнаго содержанія—прочитываетъ ее разъ, прочитываетъ—два, заставляетъ одного—другаго уче-

ника устно пересказать прочитанное. Это многократное повторенiе данной статьи, эти поправки, которыя дѣлаетъ учитель въ устномъ пересказѣ учениковъ, приближая его, какъ можно болѣе, къ прочитанному тексту—все это убѣждаетъ учениковъ въ томъ, что отъ нихъ желаютъ слышать не ихъ, а чужiя слова, которыя они, стало быть, должны запомнить, какъ можно лучше. И вотъ мальчики, и безъ того всегда охотнѣе роботающiе памятью, чѣмъ соображенiемъ—окончательно сосредоточиваются на запоминанiи прочитанныхъ имъ словъ. Но такъ какъ это запоминанiе не должно быть заучиваньемъ статьи наизусть, то оно касается лишь большинства, а не всѣхъ словъ. Все, что требуетъ въ статьѣ запоминанiя, всѣ мелочи, подробности разсказа запоминаются учениками съ особенною ревностью; надъ этими-то мелочами они особенно и поработали, онѣ-то для нихъ и цѣнны—а все, что требуетъ больше соображенiя, чѣмъ запоминанiя, отступаетъ въ данномъ случаѣ для учениковъ на второй планъ. Ходъ и связь мыслей прочитанной статьи наименѣе усвоиваются учениками, потому что они наиболѣе требуютъ размышленiй, независимыхъ отъ усилiй запомнить словесныя выраженiя этихъ мыслей. Требуя прежде всего воспроизведенiя словесныхъ выраженiй прочитаннаго разсказа, а вмѣстѣ съ тѣмъ и усвоенiя хода его мыслей, учитель русскаго языка поступаетъ подобно тому, какъ поступилъ бы учитель ариѳметики, заставляя учениковъ непремѣнно держать въ памяти, а не записывать условiя данной имъ задачи. Развѣ это усилiе запомнить задачу не затрудняло бы совершенно безполезно для ученика ходъ рѣшенiя этой задачи?! Усложняя такимъ образомъ совершенно безцѣльно ученическую работу, учитель рискуетъ встрѣтить со стороны ученика ту именно тупую лѣнь и пассивность которая, по словамъ Спенсера, потребуетъ обильныхъ и постоянныхъ разъясненiй учителя. Но какъ бы учитель ни бился, ни разъяснялъ зависимость мыслей прочтенной статьи, какими бы наводящими вопросами онъ ни закидывалъ учениковъ—все это будетъ той хлопотливой

вредною услужливостью, о которой было говорено выше; все это будетъ сказано или подсказано ученику, а не добыто и открыто имъ самимъ; вслѣдствіе этого и не будетъ имѣть для него той цѣнности, которую должно было бы имѣть: все это окажется для него важнымъ только съ формальной стороны, онъ будетъ во всемъ этомъ ловить только одни слова и слова, а самый процессъ размышленія надъ взаимнымъ отношеніемъ мыслей прочитаннаго разсказа, такъ сказать, живое ощущеніе этого процесса—совершенно ускользнетъ отъ ученика, потому что учитель своими наводящими вопросами ослабилъ, механизировалъ и замаскировалъ этотъ процессъ до неузнаваемости. Требованіе, чтобы ученикъ запомнилъ извѣстныя словесныя выраженія для изложенія извѣстнаго хода мыслей—врядъ-ли соотвѣтствуютъ дѣйствительному отношенію слова и связаннаго съ нимъ значенія. «Новорожденное дитя, замѣчаетъ Прейеръ [44]), приноситъ съ собою въ міръ скорѣе разумъ, чѣмъ даръ слова; не языкъ произвелъ разумъ, а разумъ открылъ (erfand) языкъ. Правда, безъ слышимаго слова ребенокъ во множествѣ случаевъ не образовалъ бы себѣ новыхъ представленій, а продовольствовался бы уже имѣющимися—такъ онъ не употреблялъ бы, напр., мѣстоименій, имѣя возможность обходиться собственными именами, но при всемъ томъ слово не дастъ ребенку представленія, а только намекаетъ ему на то, что другой человѣкъ имѣетъ какое-то представленіе. которое и ребенокъ можетъ и даже долженъ образовать самъ; такимъ образомъ соотвѣтствующее данному слову представленіе или значеніе создается самимъ ребенкомъ. [45]) Такъ какъ

---

44) Preyer: «Die Seele des Kindes». 2-te Aufl. Leipzig. 1884. s. 280.

45) Lazarus: «Das Leben der Seele». Berlin 1856. II, 136—7

Этотъ процессъ походитъ на астрономическое открытіе какой-нибудь звѣзды, которая еще не найдена, но существованіе которой уже предполагается наукой: только звѣзда для астронома нѣчто внѣшне-данное, а значеніе слова для ребенка нѣчто имъ же самимъ создаваемое. Изъ сказаннаго слѣдуетъ, что вновь составленное представленіе не всегда совершенно и правильно. Пояснимъ примѣромъ. Ребенокъ слышитъ слово «печь»; онъ никогда не видалъ, какъ пекутъ

эта работа производится собственными духовными силами ребенка, то естественно, что результаты ея не могутъ равняться по своимъ достоинствамъ съ подобною же работою человѣка взрослаго: воспитанникъ далеко не соединитъ того значенія съ отдѣльными словами, выраженіями и связями словесныхъ выраженій прослушаннаго имъ разсказа, который соединяетъ со всѣмъ этимъ авторъ прочитанной статьи. Правда, самымъ выборомъ читаемаго повѣствованія, наводящими и разъясняющими вопросами учителя—разница умственнаго развитія воспитанника и автора прочитанной статьи до нѣкоторой степени сглаживается, но все таки должна оказаться больше, чѣмъ между умственнымъ развитіемъ того же автора и въ томъ же случаѣ отъ развитія, положимъ, его литературнаго критика или образованнаго взрослаго читателя, а между тѣмъ никто не вздумаетъ отъ пересказа этихъ послѣднихъ требовать почти буквальнаго воспроизведенія даннаго разсказа, хотя бы этотъ разсказъ отличался совершенствомъ своей словесной формы, какъ по точности и мѣткости, такъ и по изяществу выраженій. Стать на точку зрѣнія автора образцоваго произведенія, заговорить его языкомъ не по одной памяти и механическому навыку, а сознательно—дѣло, если до нѣкоторой степени и возможное, то во всякомъ случаѣ далеко не легкое и требующее проникновенія въ духъ автора—чего отъ ребенка ни ждать, ни тѣмъ болѣе требовать нельзя. Требуя, чтобы уче-

---

что-нибудь, такимъ образомъ то представленіе или значеніе, которое онъ свяжетъ въ данномъ случаѣ со словомъ «печь»—не могутъ быть взяты имъ изъ непосредственнаго воззрѣнія. Но онъ слышитъ, что булки, крендели и многое другое, ему извѣстное—пекутъ. Представленія, связанныя съ этими словами и даютъ нѣкоторое значеніе вновь услышанному слову «печь». Это значеніе на первый разъ будетъ, конечно, очень темно, такъ что для ребенка предложеніе «хлѣбъ испеченъ» будетъ первоначально обозначать, къ примѣру, хлѣбъ приготовленъ. Ясно, что вновь составленное въ головѣ ребенка представленіе соединяемое имъ съ услышаннымъ впервые словомъ въ большей части своего содержанія зависитъ отъ имѣвшихся уже представленій, изъ которыхъ нѣкоторыя входятъ теперь въ своеобразную, новую комбинацію, причемъ эта вновь созданная комбинація до нѣкоторой степени можетъ видоизмѣнить тѣ или другія изъ бывшихъ прежде комбинацій представленій.

никъ воспроизвелъ прочитанную статью какъ можно ближе къ словеснымъ выраженіямъ подлинника, мы пріучаемъ воспитанника говорить чужими словами, не связывая съ ними тѣхъ чужихъ мыслей, для выраженія которыхъ они высказаны. Ясно, что такого рода воспроизведеніе не только не пріучаетъ мальчика выражаться языкомъ точнымъ, правильнымъ и яснымъ, но какъ разъ обратно заставляетъ его выражаться неопредѣленно и неточно, потому что эти качества зависятъ именно отъ несоотвѣтствія значенія съ выражающимъ его словомъ. Правда, безъ того, чтобы запомнить слово, невозможно имѣть его значенія, такимъ образомъ нельзя не желать, чтобы ученикъ запомнилъ слова и выраженія прочитаннаго ему образцоваго произведенія; но запомнить ихъ онъ можетъ или какъ нѣчто данное, или какъ нѣчто искомое, все равно какъ ходъ какой нибудь математической задачи можно запомнить, просматривая эту задачу уже сдѣланною кѣмъ либо, готовою, а можно запомнить, или вѣрнѣе усвоить ея ходъ, продѣлывая ее самому. Очевидно, что послѣдній способъ запоминанія естественнѣе и надежнѣе.

Изъ сказаннаго ясно, что первымъ письменнымъ упражненіемъ учениковъ, имѣющимъ цѣлью научить ихъ правильно, точно и ясно выражаться, а вмѣстѣ съ тѣмъ не теряющимъ изъ виду обогащеніе ихъ новыми словами и выраженіями—долженъ быть не пересказъ прочитаннаго и не буквальное по возможности воспроизведеніе слышаннаго, а такое упражненіе, которое, давая ученикамъ извѣстныя слова и выраженія дѣлало бы ихъ условіями произведенія того именно смысла и тѣхъ самыхъ связей мыслей, которыя соединены съ ними какимъ-нибудь образцовымъ писателемъ. Условія такого произведенія образца могутъ, разумѣется, быть до безконечности разнообразны: количество и постепенность усложненія ихъ будетъ всегда зависѣть отъ педагогическаго такта и умѣнья преподавателя, но типъ этого рода упражненія долженъ бы составить нѣчто настолько постоянное въ новой системѣ пись-

менныхъ ученическихъ работъ, насколько въ существующей системѣ постоянно и характерно воспроизведеніе прочитаннаго. Предлагаемый типъ письменныхъ упражненій разсчитываетъ въ элементарныхъ своихъ формахъ на большее равновѣсіе продуктивной дѣятельности ученика съ репродуктивной его дѣятельностью, а на высшихъ ступеняхъ своего развитія предоставляетъ большій просторъ продуктивной дѣятельности, сравнительно съ тѣмъ, что даетъ существующій типъ упражненій. Я бы думалъ организовать первое упражненіе такого типа слѣдующимъ образомъ. Одинъ изъ учениковъ вызывается къ доскѣ, а всѣ остальные пишутъ въ своихъ тетрадяхъ диктуемыя учителемъ за извѣстными №№ фразы, которыя, будучи надлежащимъ образомъ потомъ подобраны—составятъ цѣльную связную статью. Положимъ, что учитель диктуетъ три первыя строфы стихотворенія Плещеева: «Изъ жизни», но диктуетъ фразы не въ естественномъ ихъ порядкѣ, а перемѣшавъ, ну хоть такъ: 1) Вотъ у крыльца, хвостомъ виляя, встрѣчаетъ ихъ мохнатый песъ. 2) «Пришли, небось ужъ захотѣлось покушать птенчикамъ моимъ». 3) Они погладили барбоску. 4) Стучатся въ двери. 5) Изъ школы дѣтки воротились. 6) Онъ нѣжно ихъ лизнулъ въ лицо. 7) Отворяетъ съ улыбкой доброй няня имъ. 8) И съ звонкимъ хохотомъ вбѣжали малютки живо на крыльцо. 9) Какъ разрумянилъ ихъ морозъ. Когда орѳографическія ошибки поправлены какъ въ написанномъ на доскѣ, такъ и въ тетрадяхъ, учитель заставляетъ учениковъ подобрать продиктованныя фразы такъ, чтобы онѣ составили одинъ связный разсказъ. Ученики внимательно перечитываютъ все ими записанное и пишутъ №№ фразъ въ томъ порядкѣ, въ которомъ, по ихъ мнѣнію, эти фразы должны слѣдовать одна за другою. Въ приведенномъ выше примѣрѣ ученикъ, вѣрно подобравшій— запишетъ стало быть №№ фразъ въ такомъ порядкѣ: 5, 9, 1, 3, 6, 8, 4, 7, 2. Отчасти для провѣрки своей работы, отчасти же для упражненія въ правописаніи и лучшаго запоминанія данныхъ словъ и выраженій ученикъ, подобравшій про-

диктованныя фразы и обозначившій указаннымъ способомъ ихъ послѣдовательность—долженъ переписать весь разсказъ уже въ связномъ и цѣльномъ, по его мнѣнію видѣ. Когда эта работа окончена всѣми учениками, а это бываетъ приблизительно въ одно время—учитель, разлиневавъ въ клѣтки чистую сторону доски, пишетъ въ первой вертикальной клѣткѣ сокращенныя фамиліи учениковъ, а въ горизонтальныхъ отмѣчаетъ соотвѣтствующими №№ порядокъ данныхъ фразъ, найденный каждымъ ученикомъ. Чѣмъ хуже удалась ученикамъ работа, тѣмъ больше, конечно, можетъ оказаться разногласія между ними относительно порядка данныхъ фразъ. Въ нашемъ примѣрѣ при самомъ худомъ результатѣ ученической работы, учитель отмѣтитъ на доскѣ, напримѣръ, такъ:

Фам. уч.	№№ подобранныхъ фразъ.								
А.	5	9	1	3	6	8	4	7	2
Б.	9	1	5	8	3	4	6	2	7
В.	1	3	9	5	2	6	4	7	8
Г.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Д.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Е.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ж.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
З.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
И.	—	—	—	—	—	—	—	—	—
К.	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Когда составлена такая таблица, можно заставить прочесть первую фразу того ученика, у котораго она указана вѣрно, затѣмъ читаетъ одинъ изъ учениковъ, указавшихъ ее невѣрно; происходитъ разъясненіе, почему именно нужно начать съ такой-то фразы, а не съ такой, предлагается тѣмъ, которые невѣрно указали первую фразу, подумать не произойдетъ ли какого нибудь измѣненія въ указанномъ ими порядкѣ остальныхъ

фразъ; когда извѣстна уже первая фраза, всѣ указанныя измѣненія занести на доску и приступить такимъ же порядкомъ къ чтенію и опредѣленію второй фразы и т. д. до тѣхъ поръ, пока всѣ данныя фразы не будутъ подобраны. Въ концѣ концовъ ученики пріискиваютъ статьѣ заглавіе. Если упражненіе вообще не удалось, къ слѣдующему уроку, въ случаѣ недостатка времени еще въ текущемъ урокѣ, можно задать переписать данную статью въ ея цѣльномъ и правильномъ видѣ. Упражненія, подобныя только что изложенному, я пробовалъ давать ученикамъ втораго класса въ первое учебное полугодіе—и нужно сказать, что оно въ большинствѣ случаевъ удавалось совершенно: ученики дѣлали подборъ фразъ съ удовольствіемъ, довольно скоро и очень удовлетворительно, такъ какъ подобная работа интересуетъ ихъ. Судя по ихъ вопросамъ, мнѣ видно было, что они стараются вникнуть въ смыслъ отдѣльныхъ словъ и выраженій, при чтеніи подобранныхъ фразъ въ нихъ сказывается желаніе отстоять, обосновать тотъ именно порядокъ, который они нашли. Заключая въ себѣ и списыванье, и диктантъ и отчасти даже заучиванье наизусть, означенное упражненіе главнымъ образомъ полезно, на мой взглядъ, тѣмъ, что оно вызываетъ умственную дѣятельность ученика, даетъ ему возможность быть судьей въ своей работѣ и развиваетъ этимъ въ извѣстной мѣрѣ его мышленіе, да притомъ, что очень важно, мышленіе не съ формальной его стороны, а мышленіе, какъ выражается Срезневскій, опредѣленное, т. е. словами. Подбирая фразы, ученикъ много разъ прочитываетъ ихъ со вниманіемъ, вдумывается въ значеніе словъ и выраженій, судитъ и находитъ зависимость мыслей и послѣдовательность словесныхъ выраженій этихъ мыслей. Само собой разумѣется, что, какъ уже было сказано выше, степень легкости или трудности упражненій этого типа можно понимать и видоизмѣнять самымъ различнымъ образомъ. Я бы съ своей стороны предложилъ слѣдующія группы письменныхъ упражненій:

I. Подборъ данныхъ фразъ.

1) Въ простыхъ и сложныхъ статьяхъ, т. е. въ статьяхъ не распадающихся и распадающихся на самостоятельныя части.

2) Подборъ фразъ, соединенныхъ между собой: a) непосредственно, b) посредственно. Посредственнымъ соединеніемъ я называю связь фразъ, рядомъ, непосредственно зависящихъ другъ отъ друга.

3) Въ статьяхъ: a) повѣствовательныхъ, b) описательныхъ и c) въ разсужденіяхъ, понимая подъ этими послѣдними сочиненія, указывающія на взаимную зависимость данныхъ мыслей.

4) a) Въ мѣрной рѣчи: a) въ рифмованныхъ, b) въ бѣлыхъ стихахъ; b) въ нестихотворной (прозаической) рѣчи.

5) Въ рѣчи, состоящей изъ: a) простыхъ предложеній, b) изъ сложныхъ предложеній.

6) Въ рѣчи: a) съ грамматически выраженною и b) съ грамматически невыраженною связью предложеній.

II. Подборъ и восполненіе фразъ.

1) Простыхъ и сложныхъ статей.

2) Фразъ непосредственно и посредственно связанныхъ.

3) Повѣствованій, описаній и разсужденій.

4) Простыхъ и сложныхъ предложеній.

5) Грамматически соединенныхъ и несоединенныхъ.

Число и трудность пропускаемыхъ фразъ, отъ которыхъ зависятъ или которыя сами зависятъ отъ тѣхъ или другихъ изъ данныхъ наличныхъ фразъ все увеличивается, такъ что ученики постепенно приготовляются восполнять (изобрѣтать) цѣлое сочиненіе по данному плану, въ которомъ намѣчены лишь существеннѣйшіе моменты въ развитіи темы. Этимъ они переходятъ къ упражненіямъ 3-ей группы.

III. Восполненіе фразъ.

1) Восполненіе: a) подчиняющихъ и b) подчиненныхъ предложеній.

2) Въ простыхъ и сложныхъ статьяхъ.

3) Повѣствовательнаго, описательнаго и демонстративнаго характера.

IV. Самостоятельныя сочиненія (безъ даннаго плана).

1) На выбранныя самими учениками темы, которыя они могутъ развить по аналогіи съ какимъ-нибудь извѣстнымъ образцомъ.

2) На данныя темы, безъ аналогіи ихъ развитія.

Изъ приведенной таблицы видно, что упражненіе группы I и II должны практиковаться по преимуществу въ первыхъ четырехъ классахъ, замѣняя собою, если не окончательно, то, по крайней мѣрѣ, въ большинствѣ случаевъ—пересказъ или простое воспроизведеніе. Это послѣднее упражненіе могло бы быть допущено въ 3 и 4 классахъ, но только, какъ воспроизведеніе самостоятельно произведеннаго (составленнаго) образца.

III группа упражненій, восходя отъ болѣе подробныхъ указаній существенныхъ положеній въ развитіи данной темы къ сравнительно краткимъ даннымъ зависимыхъ положеній, могутъ занять учениковъ 5 и 6 классовъ.

Самостоятельныя сочиненія безъ даннаго плана могутъ быть отнесены къ седьмому и восьмому классамъ. Само собой разумѣется, что переходъ отъ упражненій одной, низшей, группы къ другой, высшей, долженъ быть настолько постепененъ, чтобы его можно было назвать незамѣтнымъ: одни упражненія должны, такъ сказать, переходить въ другія.

Предлагая извѣстную таблицу письменныхъ упражненій нашимъ гимназистамъ, я нисколько не имѣю претензіи видѣть въ этой таблицѣ что нибудь полное, законченное и совершенное, совсѣмъ напротивъ, я убѣжденъ въ ея неполнотѣ, незаконченности и несовершенствѣ. Но, будучи вполнѣ готовымъ отказаться отъ нея при первой болѣе удачной систематизаціи упражненій, я не считаю пока возможнымъ, чтобы мнѣ пришлось измѣнить тотъ принципъ, то основаніе, на которомъ построена моя система: пусть рубятъ дерево— выростетъ новое, если только остался невредимымъ корень.

Наглядный методъ, составлявшій основу всѣхъ современныхъ педагогическихъ теорій—одностороненъ. Для дополненія его необходимъ самодѣятельный методъ, который исходитъ изъ той мысли, что человѣкъ есть существо не только воспринимающее, но и самостоятельно творящее. Наглядный методъ даетъ дѣтямъ только одни познанія, не дѣйствуя на ихъ производительныя силы, тогда какъ принципъ творческой самодѣятельности приводитъ ихъ къ тому же результату посредствомъ самостоятельной работы, развивая въ нихъ понятія посредствомъ живой дѣятельности. Слѣдовательно, самодѣятельный методъ заключаетъ въ себѣ и наглядный методъ. Человѣкъ, прежде всего, существо активное. Самостоятельная дѣятельность выше пассивнаго пониманія, потому что посредствомъ дѣйствій проявляются высшія силы человѣка. Вслѣдствіе этого основой воспитанія должно бы служить развитіе производительныхъ силъ ребенка. Къ сожалѣнію, до сихъ поръ эта цѣль воспитанія была отодвинута на задній планъ; главное вниманіе было обращено на пассивное пониманіе въ ущербъ активному. Самодѣятельный методъ требуетъ, чтобы воспитатель подготовлялъ ребенка съ самыхъ раннихъ лѣтъ къ дѣятельной жизни, доставляя всѣмъ его способностямъ и умственнымъ силамъ случай и возможность къ самостоятельнымъ проявленіямъ. Упражненіе производительныхъ силъ ребенка развиваетъ и умственныя

его силы; дѣйствуя самостоятельно, ребенокъ учится думать, сравнивать, обсуждать и дѣлать заключенія. Къ тому же прослѣдить степень развитія ребенка, его индивидуальность и наклонности всегда легче и вѣрнѣе всего въ его дѣйствіяхъ. Такимъ образомъ истинная система воспитанія должна быть основана на живой, творческой дѣятельности человѣка, первое проявленіе которой должно начаться въ дѣтскихъ играхъ, и затѣмъ, переходя постепенно отъ легкаго къ трудному, отъ простаго къ сложному, проходитъ по всѣмъ ступенямъ человѣческаго развитія[46]).

ПРИЛОЖЕНІЕ.

«Чѣмъ больше мы будемъ таиться и прятаться съ нашей несовершенной теоріей, тѣмъ больше останется она въ такомъ положеніи».

Тихомировъ: «Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку». 2 изд. Москва 1875 г. стр. IV.

Для окончательнаго разъясненія того, какъ производить письменныя упражненія II и III указанныхъ мною группъ—представлю примѣры, взятые изъ собственной моей практики.

1) Диктуется изъ второй части «Русской хрестоматіи» Поливанова статья: «Жнитво». Не сказавъ ученикамъ заглавія диктуемой статьи, учитель произноситъ ея фразы, ну хоть въ томъ порядкѣ, который мы сейчасъ, предлагая эту статью читателю, обозначимъ №№, поставленными передъ каждымъ самостоятельнымъ предложеніемъ, за исключеніемъ тѣхъ, которыя при диктан-

---

[46]) «Новое воспитаніе». Москва 1872 г. Изданіе Солдатенкова. Стр. 8, 14.

тѣ должны быть выпущены и восполнены, возстановлены (конечно, не буквально) самими учениками по требованію данныхъ и подобранныхъ ими фразъ. О выпущеніи и о количествѣ выпущенныхъ фразъ можно сначала предувѣдомлять, а потомъ и не предувѣдомлять учениковъ. 4) «Въ длинныхъ крестьянскихъ роспускахъ отправились мы съ отцомъ въ поле. По колеямъ степной дороги роспуски спускались такъ низко, что растущіе высоко травы и цвѣты хлестали меня по ногамъ и по рукамъ. (№ передъ этой фразой пропущенъ: ее нужно восполнить). 1) Я даже успѣвалъ срывать цвѣточки. 5) Въ тѣхъ мѣстахъ, гдѣ рожь не наклонялась, «не вылегла», какъ говорится, она стояла такъ высоко, что насъ съ роспусками и лошадьми не было видно. Долго мы ѣхали межами, и вотъ началъ слышаться издалека какой-то странный шумъ и говоръ людей (эта фраза при диктантѣ опускается). 2) Чѣмъ ближе мы подъѣзжали, тѣмъ становился онъ слышнѣе, и наконецъ сквозь косматую рожь стали мелькать блестящіе серпы и колосья горстей срѣзанной ржи, которыми кто-то взмахивалъ въ воздухѣ. 6) Вскорѣ показались плечи и спины согнувшихся крестьянъ и крестьянокъ. 7) Когда мы въѣхали на десятину, которую жали человѣкъ десять, говоръ прекратился; но за то шарканье серповъ по соломѣ усилилось и наполняло все поле необыкновенными и неслыханными мною звуками. 3) Мы остановились, сошли съ роспусковъ, подошли близко къ жнецамъ и жницамъ, и отецъ мой сказалъ: «Богъ на помочь!» Вдругъ всѣ оставили работу, обернулись къ намъ лицомъ, низко поклонились, а нѣкоторые крестьяне, постарше, поздоровались съ нами (фраза пропущена при диктантѣ). 9) На загорѣлыхъ лицахъ была написана радость; нѣкоторые тяжело дышали: у иныхъ были обвязаны грязными тряпицами пальцы на рукахъ и ногахъ, но всѣ были бодры. 8) Отецъ мой спросилъ, сколько людей на десятинѣ, не тяжело ли имъ,—и получилъ въ отвѣтъ, что «тяжеленько, да какъ же быть, рожь сильна, прихватимъ вечера»... сказалъ: «такъ жните съ Богомъ»... и въ

одну минуту засверкали серпы, горсти ржи замелькали надъ головами работниковъ, и шумъ отъ рѣзки житной соломы еще звучнѣе, сильнѣе разнесся по всему полю.» Подобравъ въ извѣстный порядокъ данныя фразы и обозначивъ (знакомъ V¯) между какими фразами надо вставить, или возстановить пропущенныя предложенія, ученики получаютъ, такъ сказать, числовую схему данной статьи, которая при вѣрной формулировкѣ приметъ въ данномъ случаѣ такой видъ 4, V¯, 1, 5, V¯, 2, 6, 7, 3, V¯, 9, 8. Когда подобная формула найдена, ученики возсоздаютъ пропущенныя фразы. Такъ какъ о пропускѣ предложенія можно судить только по недостаточной понятности, по требованію смысла какого-либо изъ данныхъ предложеній, то ученики стараются отдать себѣ отчетъ, въ чемъ именно состоитъ непонятность извѣстныхъ данныхъ фразъ, чего онѣ требуютъ, для того чтобы быть совершенно понятными и вполнѣ связанными съ другими данными предложеніями. Въ нашемъ примѣрѣ предложеніе, продиктованное за № 1: «я даже успѣвалъ срывать цвѣточки»—требуетъ, чтобы было что-нибудь сказано о возможности срывать во время ѣзды цвѣточки. Я могъ бы во время поѣздки срывать цвѣточки, если бы мы съ отцомъ для этого останавливались—но тогда зачѣмъ же въ данной фразѣ сказано «даже успѣвалъ»? Не останавливаясь, я могъ срывать цвѣточки только при болѣе или менѣе близкомъ моемъ разстояніи отъ земли и при болѣе или менѣе медленной ѣздѣ. Но близко отъ земли, сидя на роспускахъ, я могъ находиться или при томъ условіи, что роспуски были низки, или потому что по дорогѣ были большія колеи. Вотъ какъ приблизительно долженъ разсуждать ученикъ, желая возсоздать пропущенную въ данномъ мѣстѣ фразу. Что мысли учениковъ работаютъ именно подобнымъ образомъ—въ этомъ я убѣждался изъ вопросовъ учениковъ о высотѣ роспусковъ сравнительно съ телѣгой и т. п.

Предложеніе данной статьи, продиктованное за № 2 требуетъ возсозданія такой фразы, въ которой было бы существительное, относительно котораго въ данной фра-

зѣ сказано: «онъ становился слышнѣе»... Казалось бы, что можно было бы вставить передъ фразой № 2 предложеніе: послышался (какой-то) шумъ.... но фраза, продиктованная за № 7 требуетъ словами: «говоръ прекратился»..., чтобы въ томъ предложеніи, которое надо вставить передъ фразой № 2, упоминалось именно о говорѣ. Пропускъ передъ фразой № 9 долженъ содержать въ себѣ указаніе на пріостановку работы, иначе является непонятной 8 фраза, въ которой говорится о возобновленіи работы; кромѣ того въ означенномъ пропускѣ должно быть упомянуто о благопріятномъ впечатлѣніи, произведенномъ на крестьянъ привѣтствіемъ отца: иначе чѣмъ же объяснить ихъ радость, о которой говорится въ 9 фразѣ? Это упражненіе въ томъ видѣ, какъ я его здѣсь представилъ, давалъ я ученикамъ 5-го класса, до сихъ поръ писавшимъ только пересказы и сочиненія повѣствовательныя и описательныя по даннымъ образцамъ. Вотъ какъ они (всѣхъ учениковъ десять) подобрали и возсоздали фразы продиктованной имъ статьи *).

I.

4, $\overset{a}{V}$—, 1, $\overset{b}{V}$—, 5, $\overset{c}{V}$—, 2, 6, 7, 3, 9, 8: a) мы ѣхали по пашнѣ, покрытой разными цвѣтами, изъ которыхъ нѣкоторые были на длинныхъ стебелькахъ. b) Вскорѣ мы выѣхали на дорогу, ведущую между двумя стѣнами ржи. c) Вдругъ послышался говоръ.

II.

4, $\overset{a}{V}$—, 5, 1, 6, 2, 7, 3, 9, 8. a): Когда мы въѣхали въ рожь, тутъ мнѣ показалось удивительно, какъ весело! NB. Надо замѣтить, что этотъ ученикъ въ своихъ прежнихъ письменныхъ работахъ отличался цвѣтистостью слога и, если можно такъ выразиться, глубокомысленностью, на манеръ извѣстнаго «метафизика».

---

*) Удержано правописаніе учениковъ.

III.

4, $\overset{a}{V^{-}}$, 1, 5, $\overset{b}{V^{-}}$, 2, 6, 7, 3, 8, $\overset{c}{V^{-}}$, 9. a) Въѣхавъ на полѣ, колеса до того врѣзались въ землю, и мы поѣхали такъ медленно, что (ученикъ, очевидно, позабылъ условіе работы—не измѣнять данныхъ фразъ). b) Еще не доѣзжая до поля, я услышалъ какой-то шумъ. c) Я оглядѣлъ крестьянъ.

IV.

4, $\overset{a}{V^{-}}$, 5, $\overset{b}{V^{-}}$, 1, $\overset{c}{V^{-}}$, 2, 6, $\overset{d}{V^{-}}$, 7, 3, 9, 8. a) Намъ приходилось ѣхать по мягкой дорогѣ между двумя стѣнами ржи. b) Мы ѣхали тихо. c) Скоро послышался какой-то шумъ. d) Мы подъѣхали къ нимъ: говоръ доносился до насъ.

V.

4, $\overset{a}{V^{-}}$, 5, $\overset{b}{V^{-}}$, 1, $\overset{c}{V^{-}}$, 2, 6, 7, 9, 3, $\overset{d}{V^{-}}$, 8. a) Дорога была вязкая, съ глубокими колеями, и колеса нашихъ роспусковъ постоянно были на половину въ землѣ. Мы ѣхали между стѣнами ржи. b) Мы ѣхали тихо. c) Вдругъ я услышалъ какой-то звукъ. d) Тѣ, въ свою очередь, привѣтствовали насъ.

VI.

$\overset{a}{V^{-}}$, 4, $\overset{b}{V^{-}}$, 5, $\overset{c}{V^{-}}$, 1, $\overset{d}{V^{-}}$, 2, 6, 7, 3, 8, $\overset{e}{V^{-}}$, 9. a) Однажды отецъ предложилъ мнѣ отправиться съ нимъ на жнитво, на что я согласился. b) Наша рожь была громадная. c) Мы ѣхали по такой дорогѣ, что ежеминутно экипажъ наклонялся то направо, то налѣво и такъ низко, что нѣкоторые изъ растущихъ при дорогѣ цвѣтовъ залѣзали въ роспуски. d) Вдругъ послышался какой-то незнакомый мнѣ звукъ. e) Пока отецъ разговаривалъ, я разсматривалъ еще невиданное мною зрѣлище.

VII.

4, $\overset{a}{\mathrm{V}}^{-}$, 2, 5, 6, 3, 9, $\overset{b}{\mathrm{V}}^{-}$, 1, 7, 8. a) Издали слышался какой-то шумъ. b) Мы сѣли въ роспуски и медленно поѣхали къ слѣдующей десятинѣ.

VIII.

4, $\overset{a}{\mathrm{V}}^{-}$, 1, $\overset{b}{\mathrm{V}}^{-}$, 2, 5, 6, 7, 3, 9, $\overset{c}{\mathrm{V}}^{-}$, 8. a) Мы подвигались впередъ черезъ нескошенный лугъ довольно медленно. b) Вдали слышался непонятный и неслыханный мною шумъ. c) Къ отцу подошелъ староста.

IX.

4, $\overset{a}{\mathrm{V}}^{-}$, $\overset{b}{\mathrm{V}}^{-}$, 2, 5, 6, 7, 3, 9, 8. a) Мы ѣхали такъ медленно, что... (забыто условіе работы). b) Скоро мы услышали говоръ людей.

X.

4, $\overset{a}{\mathrm{V}}^{-}$, 1, 5, $\overset{b}{\mathrm{V}}^{-}$, 2, 6, 7, 3, 9, 8. a) Доѣхавъ до поля, мы увидѣли, что жнецы находятся на другой сторонѣ: мы поѣхали дальше; съ обѣихъ сторонъ насъ окружала рожь; подвигались мы медленно, такъ какъ колеса вязли въ рыхлую землю. b) Иногда долеталъ къ намъ говоръ жнецовъ.

Подборъ и возсозданіе фразъ было сдѣлано въ продолженіи 20—30 минутъ. Сравнительная неудовлетворительность *) указанной работы объясняется, по моему мнѣнію, во-первыхъ непривычкой учениковъ къ такого рода работамъ (это всего третья работа подобнаго рода), а во вторыхъ уже достаточно вкоренившеюся привычкою выражаться неточно и неопредѣленно, какъ пріучаютъ выражаться всѣ эти изложенія и подражанія. Это по-

*) «Сравнительная», говорю я, потому что въ Гельсингфорской гимназіи ученики вообще мало успѣваютъ по русскому языку: для многихъ изъ нихъ онъ является языкомъ иностраннымъ.

слѣднее обстоятельство до нѣкоторой степени доказывается тою сравнительною успѣшностью подобнаго рода упражненій, которая замѣчена мною во 2-мъ классѣ, гдѣ ученики еще не искусились въ той болтовнѣ, которая въ большинствѣ случаевъ вырабатывается «образцовымъ» методомъ веденія письменныхъ ученическихъ работъ по русскому языку. Я давалъ ученикамъ 2-го класса работы однородныя съ только что мною изложенною и получалъ гораздо лучшіе результаты. Такъ, напр., совершенно удачно сошла у второклассниковъ слѣдующая работа. Изъ второй части «Русской хрестоматіи», Поливанова, я продиктовалъ ученикамъ статью «Подъ дубомъ» въ томъ видѣ, порядкѣ и съ тѣми выпущенными фразами, какъ она предлагается здѣсь читателю.

3) Около оголившихся корней того дуба, подъ которымъ я сидѣлъ, кишмя-кишѣли муравьи. Они одинъ за другимъ торопились по пробитымъ ими торнымъ дорожкамъ (эта фраза при диктантѣ была пропущена). 1) Я взялъ въ руки хворостину и загородилъ ею дорогу. 7) Надо было видѣть, какъ одни подлѣзали подъ нее, другіе перелѣзали черезъ. 4) Отъ этихъ интересныхъ наблюденій я былъ отвлеченъ бабочкой съ желтыми крылышками, которая чрезвычайно заманчиво вилась предо мною. Какъ только я обратилъ на нее вниманіе, она отлетѣла отъ меня шага на два, появилась надъ почти увядшимъ бѣлымъ цвѣткомъ дикаго клевера и сѣла на него (фраза была пропущена). 2) Видно было, что ей хорошо. 6) Она изрѣдка взмахивала крылышками и прижималась къ цвѣтку. 5) Я положилъ голову на обѣ руки и съ удовольствіемъ смотрѣлъ на нее. Изъ двадцати работавшихъ надъ подборомъ и восполненіемъ указанныхъ фразъ учениковъ только 2-е не восполнило фразу о цвѣткѣ; 1 спросилъ (и этимъ вызвалъ смѣхъ остальныхъ учениковъ), не относится ли 7-я фраза къ бабочкѣ; человѣкъ 6 поставили 5-ю фразу не послѣднею, а послѣ 4-й фразы и наконецъ 4 человѣка въ дополненной фразѣ о дорогѣ, вмѣсто слова «дорога», упо-

требили не совсѣмъ точныя и подходящія слова въ родѣ: тропинка, сторона, направленіе и т. п.

Образцомъ для упражненій III группы можно дать слѣдующую работу. Изъ «Методической русской хрестоматіи», Поливанова, въ третьемъ изданіи III тома «Русской хрестоматіи»—берется статья: «Рабство». Статья эта читается такъ:

«Происхожденіе рабства, происхожденіе разныхъ видовъ частностей зависимости человѣка можно прослѣдить въ преданіяхъ народовъ. Конечно, война должна была доставить значительное число рабовъ; побѣдитель имѣлъ право или убить побѣжденнаго или подарить ему жизнь, и въ послѣднемъ случаѣ побѣжденный дѣлался рабомъ, собственностью побѣдителя. Экономическая неразвитость первоначальныхъ обществъ содѣйствовала сильно къ распространенію рабства: для человѣка было чрезвычайно удобно имѣть разумное орудіе, разумную животную силу для работъ всякаго рода при невозможности вольнонаемнаго труда. Скоро оцѣнили выгоду охотиться за человѣкомъ, добывать его съ оружіемъ въ рукахъ и торговать имъ. Но кромѣ захвата и купли число рабовъ увеличилось и другимъ способомъ: обѣдненіе отъ холода или отъ другаго физическаго бѣдствія, лишеніе семьи или рода, безсемейность и безродность, страшное бѣдствіе въ древнемъ обществѣ, гдѣ человѣкъ могъ держаться самостоятельно только съ помощью первоначальнаго кровнаго союза,—всѣ эти бѣдствія должны были принуждать человѣка просить принятія въ чужую семью или родъ для полученія средствъ къ существованію; но единственное условіе, при которомъ онъ могъ быть принятъ, это—работа, рабство. Рабство продолжалось и въ новомъ христіанскомъ мірѣ; мы съ нимъ хорошо знакомы; но все же въ христіанствѣ, появившемъ личное значеніе человѣка, какъ храмъ Духа Св., какъ существа, искупленнаго кровію Спасителя, мы все болѣе и болѣе отвыкали отъ представленія о рабѣ, жившемъ въ языческой древности».

Пусть изъ всей этой статьи учитель сообщить уче-

никамъ только нѣкоторыя положенія, требуя восполненія остальныхъ. Пусть эти сообщенныя положенія будутъ: 1) Побѣдитель имѣлъ право или убить побѣжденнаго или подарить ему жизнь, и въ послѣднемъ случаѣ побѣжденный дѣлался рабомъ, собственностью побѣдителя. 2) Для человѣка было чрезвычайно удобно имѣть разумное орудіе, разумную животную силу для работъ всякаго рода при невозможности вольнонаемнаго труда. 3) Кромѣ захвата и купли, число рабовъ увеличилось и другимъ способомъ: извѣстныя бѣдствія должны были принуждать человѣка просить принятія въ чужую семью или родъ для полученія средствъ къ существованію; но единственное условіе, при которомъ онъ могъ быть принятъ—это работа, рабство. 4) Рабство продолжалось и въ новомъ христіанскомъ мірѣ; но все же въ христіанствѣ люди все болѣе и болѣе отвыкали отъ представленія о рабѣ, господствовавшаго въ языческой древности.

Давъ эти четыре положенія, можно потребовать отъ учениковъ формулировки темы (заглавія) предложенной имъ работы. Затѣмъ требуется видоизмѣнить данныя положенія сообразно съ найденной темой, измѣнить какъ по способу ихъ словеснаго выраженія, такъ и по выраженію ихъ зависимости. Результатомъ этихъ видоизмѣненій, сообразныхъ съ тѣмъ, что во всѣхъ положеніяхъ должно кратко говориться о «рабствѣ»,—получится приблизительно слѣдующій планъ: I. Условія возникновенія рабства: 1) война, 2) экономическая неразвитость первоначальныхъ обществъ, 3) охота, 4) торговля *), 5) обѣдненіе и вообще физическія бѣдствія, 6) безродность и безсемейность. II. Условіе уничтоженія рабства: 1) христіанство, какъ подъемъ личнаго значенія человѣка. Когда планъ готовъ, происходитъ его развитіе, сооб-

*) Охоту и торговлю мы зачислили въ непосредственныя условія возникновенія рабства лишь для большей легкости плана: собственно онѣ условія посредственныя, такъ какъ сами возникаютъ, благодаря экономической неразвитости первоначальныхъ обществъ.

разно съ данными фразами и выработаннымъ планомъ. Въ планѣ, сравнительно съ данными фразами, новымъ является только точка зрѣнія, съ которой разсматривается данный матеріалъ: всѣ данныя фразы указываютъ на положительныя и отрицательныя условія рабства. Изложеніе (опредѣленіе) этой точки зрѣнія, съ которой долженъ разсматриваться данный матеріалъ, предшествуетъ самому разсмотрѣнію, болѣе или менѣе независимо отъ самаго матеріала, въ нашемъ случаѣ, не требуется ни одной изъ данныхъ фразъ въ отдѣльности, и составляетъ, такъ называемое, введеніе, вступленіе *). Въ изложенномъ видѣ данная работа шла отъ извѣстныхъ зависимыхъ мыслей къ неизвѣстнымъ мыслямъ, отъ которыхъ зависятъ данныя извѣстныя мысли. Но можно эту же работу совершать обратнымъ путемъ; можно дать ученикамъ такія положенія, отъ которыхъ искомыя фразы находились бы въ зависимости. Пусть будутъ даны ученикамъ слѣдующія положенія той же статьи «Рабство»:

1) Конечно, война должна была доставить значительное число рабовъ. 2) Экономическая неразвитость первоначальныхъ обществъ содѣйствовала сильно къ распространенію рабства. 3) Скоро оцѣнили выгоду охотиться за человѣкомъ, добывать его съ оружіемъ въ рукахъ и торговать имъ. 4) Обѣдненіе отъ холода или другаго физическаго бѣдствія, лишеніе семьи или рода, безсемейность и безродность, страшное бѣдствіе въ древнемъ обществѣ, гдѣ человѣкъ могъ держаться самостоятельно только съ помощью первоначальнаго кровнаго союза—всѣ эти бѣдствія вели къ рабству. Найти зависимыя предложенія отъ этихъ данныхъ предложеній—упражненіе гораздо труднѣйшее, чѣмъ по зависимымъ предложеніямъ отъискать тѣ предложенія, отъ которыхъ

*) Эту задачу я предлагалъ въ 7 и 5 классахъ, причемъ въ 7 классѣ ее дѣлали во время урока, а въ 5-мъ на дому. Результатъ работы 5 класса оказался несравненно лучшимъ, чѣмъ результатъ работъ 7 класса. Объясняется это тѣмъ, что въ 7 классѣ это была первая работа подобнаго рода.

они зависятъ. Надо замѣтить, что всѣ письменныя упражненія подобнаго рода могутъ быть составляемы учениками другъ для друга, по указаннымъ учителемъ отрывкамъ и статьямъ хрестоматіи, особенно удобна такая работа въ старшихъ классахъ; ученики исполняютъ ее съ удовольствіемъ и не безъ осмысленности: каждая партія старается сдѣлать для другой партіи задачу, какъ можно, позамысловатѣе, что, конечно, небезполезно и для самихъ составителей и для рѣшающихъ задачу.

Въ заключеніе моихъ разъясненій, какъ вести письменныя упражненія новаго типа, считаю не лишнимъ сказать, что предлагаемый методъ долженъ оказаться тѣмъ болѣе цѣлесообразнымъ и дѣйствительнымъ, чѣмъ шире и чѣмъ чаще онъ будетъ примѣняться. Его примѣненіе отнюдь не должно ограничиваться только письменными упражненіями, напротивъ того, чѣмъ больше онъ найдетъ себѣ приложеніе при устныхъ упражненіяхъ учениковъ—при объяснительномъ чтеніи *), разсказѣ и разборѣ какихъ либо литературныхъ произведеній, тѣмъ для дѣла будетъ лучше. Такое живое обращеніе съ произведеніями отечественнаго слова на высотѣ его служенія логическимъ цѣлямъ подъ перомъ лучшихъ авторовъ изящной прозы, и только оно, можетъ перенести силу теоретическаго ученія словесности на собственныя письменныя работы учащихся; съ другой стороны только оно можетъ придать цѣну той опытности, какую пріобрѣтетъ учащійся, упражняясь въ собственныхъ сочиненіяхъ, и сдѣлать эту опытность не безсознательнымъ дѣломъ набивающаго руку ремесленника, но сознательнымъ искусствомъ проходящаго хорошую школу ученика **).

---

*) Образецъ такого ученія см. въ книжкѣ Басистова: «Замѣтки о практическомъ преподаваніи русскаго языка». 2-е изд. въ приложеніяхъ за № 2, гдѣ помѣщены статьи И. Гедике.

**) Методическая русская хрестоматія Поливанова. Москва 1883. Стр. VIII.

